

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

SANDRA HELENA BORGES

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS INFANTIS
COMO SUJEITOS CRÍTICOS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA-MG

2020

SANDRA HELENA BORGES

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS INFANTIS
COMO SUJEITOS CRÍTICOS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em estudos linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Tema: Letramento crítico e multiletramentos

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

UBERLÂNDIA-MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B732 2020	Borges, Sandra Helena, 1971- Práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos [recurso eletrônico] : autoetnografia de uma professora no ensino fundamental / Sandra Helena Borges. - 2020. Orientador: William Mineo Tagata. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.584 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Linguística. I. Tagata, William Mineo ,1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título. CDU: 801
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,
 CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel -
secpiegel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese-PPGEL				
Data:	Vinte e três de novembro de dois mil e vinte	Hora de início:	08h00	Hora de encerramento:	12h00
Matrícula do Discente:	11723ELI011				
Nome do Discente:	Sandra Helena Borges				
Título do Trabalho:	Práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos: autoetnografia de uma professora no ensino fundamental.				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada.				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade.				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas.				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito; Lynn Mário T. M. de Souza; Carolina Duarte Damasceno Ferreira; João Carlos Biella; William Mineo Tagata, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora..

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Biella, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/11/2020, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/11/2020, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/11/2020, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/11/2020, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Usuário Externo**, em 23/11/2020, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2403686** e o código CRC **52DDD7B8**.

*Dedico esta tese à minha primeira professora e também tia paterna,
Tia Guinha, por ter me ensinado a ler a palavra.*

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são para a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que me acolheu como discente do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Expresso também minha gratidão ao meu orientador, Dr. William Mineo Tagata, que me ajudou na elaboração da tese. Esta deve muito, além do que consigo exprimir, à sua rigorosidade, não desprovida de amorosidade.

Sou grata aos professores Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, Dr. Fabricio Tetsuya Parreira Ono, Dr. João Carlos Biella e às professoras Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira e Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, por terem lido e comentado o meu texto.

Além disso, agradeço à minha família, que me incentivou a começar e a concluir esta trajetória. Sou imensamente grata ao meu marido, Anderson Cardoso, e aos meus filhos, Hugo Borges Oliveira e Tomás Borges Cardoso, que espraíam luz em minha vida.

Por fim, quero expressar às aprendizes e aos aprendizes Letícia Moraes, Leonardo Costa, Neymar, Saimon, Paolo Guerrero, Luccas Neto, Ana Luiza, João Lucas, Júlia, Miguel, Ludmilla, Taiane Lima, Luísa Manuele, Débora, Meliodas, Jack Norman, Felipe Neto, Manuela Ferreira, Larissa Manoela, Raissa Chandelly, Kevinho, Anitta, Luísa e Pedro Henrique minha profunda gratidão pela ajuda que me deram na composição da história desta tese.

*O texto é a mediação pela qual nós nos
compreendemos a nós mesmos[as].
(RICOEUR, 1986)*

RESUMO

Esta pesquisa, situada no âmbito da Linguística Aplicada, é uma autoetnografia evocativa (ELLIS, 2004). Nela, narro práticas de letramento (STREET, 2007, 2012, 2013) na formação de leitores/as infantis que planejei e executei, no ano de 2018, numa sala de aula cujos/as aprendizes cursavam o 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Uberlândia-MG, na qual sou professora da disciplina Literatura e outras linguagens. Meu objetivo é evidenciar como e em que medida essas práticas de letramento, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos. O caminho de pesquisa autoetnográfica evocativa que segui, nesta tese, pressupõe que uma boa história de si (ELLIS, 2004) seja teórica, pois ao contá-la a pessoa emprega técnicas analíticas para interpretar seu mundo. Para compor os materiais empíricos com os quais teorizo ou conto esta história, utilizo a minha memória, os diários de leituras de vinte e quatro crianças, de sete a oito anos de idade, que eram meus/minhas aprendizes, entrevistas que fiz com elas focadas nesses diários e o meu diário etnográfico. Concluí esta pesquisa respondendo à questão que dela decorreu, a saber: como e em que medida práticas de letramento que planejo e executo, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos? Ora, conjugando, nas leituras, análises e reflexões; e confiando nas capacidades desses sujeitos de poder e de agir. Analisar impõe o modo indireto e fragmentário de todo e qualquer retorno a si, e refletir vincula compreensão do texto e compreensão de si (RICOEUR, 2014). Esta resposta não é uma verdade, mas tão somente um devir (DELEUZE; PARNET, 1998). A narração das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis que planejei e executei, no ano de 2018, proporcionou a ampliação da compreensão que eu tinha dessas práticas, de mim mesma e, conseqüentemente, de mim mesma no mundo e, ainda, deixou explícito como estou moldando e implantando uma ferramenta, atitude e filosofia de letramento crítico (SOUZA, 2011a, 2011b; TAGATA, 2017, 2018), por intermédio da hermenêutica crítica de Ricoeur (1986, 1990, 1997, 1988, 2000, 2014).

Palavras-chave: Práticas de letramento. Autoetnografia evocativa. Formação de leitores infantis. Hermenêutica crítica.

ABSTRACT

This research, located in the scope of Applied Linguistics, is an evocative autoethnography (ELLIS, 1991, 2004). In it, I narrate literacy practices (STREET, 2007, 2012, 2013) in the training of young readers that I planned and executed, in the year 2018, in a class of 2nd grade of Elementary School, at a municipal public school in Uberlândia-MG, in which I am a teacher of the discipline Literature and other languages. My objective is to show how and to what extent these literacy practices, conceived in the perspective of the Ricoeurian hermeneutics, can lead to the formation of young readers as critical subjects. The path of evocative autoethnographic research that I followed, in this thesis, assumes that a good history of oneself (ELLIS, 2004) is theoretical, because when telling it, the person uses analytical techniques to interpret his/her world. To compose the empirical materials with which I theorize or tell this story, I use my memory, the reading diaries of twenty-four children, seven to eight years old, who were my students, interviews that I did with them focused in these diaries, and my ethnographic research diary. I concluded this research by answering the question that arose from it, namely: how and to what extent literacy practices that I plan and execute, conceived in the perspective of Ricoeurian hermeneutics, can lead to the formation of young readers as critical subjects? Well, combining, readings, analyzes and reflections; and trusting in the capacities of these subjects of power and action. Analyzing imposes the indirect and fragmentary way of each and every return to oneself, and reflecting links understanding of the text and understanding of oneself (RICOEUR, 2014). This answer is not a truth, but only a becoming (DELEUZE; PARNET, 1998). The narration of literacy practices in the training of young readers that I planned and executed, in 2018, provided an expansion of my understanding of these practices, of myself and, consequently, of myself in the world and, still, made it clear how I am molding and implementing a tool, attitude and philosophy of critical literacy (SOUZA, 2011a, 2011b; TAGATA, 2017, 2018), through the critical hermeneutics by Ricoeur (1986, 1990, 1997, 1988, 2000, 2014).

Keywords: Literacy practices. Evocative autoethnography. Training of young readers. Critical hermeneutics.

RÉSUMÉ

Cette recherche, située dans le cadre de la Linguistique Appliquée, est une auto-ethnographie évocatrice (ELLIS, 1991, 2004). J'y raconte des pratiques d'alphabétisation (STREET, 2007, 2012, 2013) dans la formation de jeunes lecteurs que j'ai planifiées et exécutées, en 2018, dans une salle de classe dont les apprentis étaient en 2ème année d'école élémentaire, dans une école publique municipale à Uberlândia-MG, dans laquelle je suis professeur de la discipline Littérature et autres langages. Mon objectif est de montrer comment et dans quelle mesure ces pratiques d'alphabétisation, conçues dans la perspective de l'herméneutique ricœurienne, peuvent conduire à la formation des enfants lecteurs comme sujets critiques. Le chemin de la recherche auto-ethnographique évocatrice que j'ai suivi, dans cette thèse, suppose qu'une bonne histoire de soi (ELLIS, 2004) est théorique, car en la racontant, la personne utilise des techniques analytiques pour interpréter son monde. Pour composer les matériaux empiriques avec lesquels je théorise ou raconte cette histoire, j'utilise ma mémoire, les journaux de lecture de vingt-quatre enfants de sept à huit ans, qui étaient mes étudiant(e)s, les entretiens que j'ai réalisés avec eux dans ces journaux et mon journal ethnographique de recherche. Je conclus cette recherche en répondant à la question qui s'en est posée, à savoir : comment et dans quelle mesure les pratiques d'alphabétisation que j'ai planifiées et mis en œuvre, conçues dans la perspective de l'herméneutique ricœurienne, peuvent conduire à la formation de jeunes lecteurs comme sujets critiques? Bien, en combinant, des lectures, analyses et réflexions ; et en faisant confiance aux capacités de ces sujets de pouvoir et d'action. L'analyse impose la voie indirecte et fragmentaire de chaque retour à soi-même, et reflète les liens entre compréhension du texte et compréhension de soi (RICOEUR, 2014). Cette réponse n'est pas une vérité, mais seulement un devenir (DELEUZE; PARNET, 1998). La narration des pratiques d'alphabétisation dans la formation des lecteurs pour enfants que j'ai planifiées et exécutées, en 2018, a permis d'élargir ma compréhension de ces pratiques, de moi-même et, par conséquent, de moi-même dans le monde et, encore, a explicité comment je façonne et mets en œuvre un outil, une attitude et une philosophie d'alphabétisation critique (SOUZA, 2011a, 2011b; TAGATA, 2017, 2018) à travers l'herméneutique critique de Ricoeur (1986, 1990, 1997, 1988, 2000, 2014).

Mots clés: Pratiques d'alphabétisation. Auto-ethnographie évocatrice. Formation de jeunes lecteurs. Herméneutique critique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Registro de leitura da aprendiz Taiane Lima.....	39
Ilustração 2: Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, situada no Bairro Santa Mônica, zona leste de Uberlândia	45
Ilustração 3: Registro de leitura do aprendiz Leonardo Costa.....	72
Ilustração 4: Registro de leitura da aprendiz Letícia Moraes.....	73
Ilustração 5: Registro de leitura da aprendiz Raissa Chandelly	77
Ilustração 6: Registro de leitura da aprendiz Letícia Moraes.....	79
Ilustração 7: Registro de leitura do aprendiz Paolo Guerrero	84
Ilustração 8: Registro de leitura da aprendiz Manuela Ferreira.....	85
Ilustração 9: Ilustração da fábula “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato	92
Ilustração 10: Capa e contracapa do livro <i>Fábulas</i> , de Monteiro Lobato	92
Ilustração 11: Primeiro quadro da fábula “A cigarra e as formigas”, de Miguel Mendes.....	94
Ilustração 12: Segundo quadro da fábula “A cigarra e as formigas”, de Miguel Mendes.....	95
Ilustração 13: Capa e contracapa do livro <i>Fábulas</i> : adaptado da obra de Monteiro Lobato, por Miguel Mendes	95
Ilustração 14: Capa do disco óptico digital (DVD) do longa-metragem <i>Viagem ao País das Fábulas</i> , Episódio 3, da série de televisão brasileira <i>Sítio do Picapau Amarelo</i>	98
Ilustração 15: Capa do disco óptico digital (DVD) do Curta-metragem <i>The grasshopper and the ants</i> , da Walt Disney	100
Ilustração 16: Aquarela do artista plástico Rubens Matuck	104
Ilustração 17: Capa e contracapa do livro <i>Olha o bicho</i> , de José Paulo Paes	105
Ilustração 18: Capa e contracapa do disco compacto (CD) <i>Adriana Partimpim</i>	107
Ilustração 19: Livro digital <i>Coletânea de O’Neill</i>	108
Ilustração 20: Tela inicial do programa Paint.....	109
Ilustração 21: Folha para produção de texto.....	110
Ilustração 22: Registro de leitura do aprendiz João Lucas	114
Ilustração 23: Ilustração da fábula de Esopo, por Cláudia Scatamacchia	115
Ilustração 24: Registro de leitura da aprendiz Ana Luiza	116
Ilustração 25: Registro de leitura da aprendiz Letícia Moraes.....	117

Ilustração 26: Registro de leitura do aprendiz Miguel	118
Ilustração 27: Ilustrações de Gustave Doré	119
Ilustração 28: Registro de leitura do aprendiz Meliodas	120
Ilustração 29: Registro de leitura do aprendiz Paolo Guerrero	120
Ilustração 30: Primeiras cenas do curta-metragem <i>The grasshopper and the ants</i> , da Walt Disney	122
Ilustração 31: Cena do curta-metragem <i>The grasshopper and the ants</i> , da Walt Disney.....	122
Ilustração 32: Cena final do curta-metragem <i>The grasshopper and the ants</i> , da Walt Disney	123
Ilustração 33: Registro de leitura do aprendiz Felipe Neto	124
Ilustração 34: Registro de leitura do aprendiz Paolo Guerrero	124
Ilustração 35: Registro de leitura do aprendiz Luccas Neto	127
Ilustração 36: Ilustração da fábula “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato	128
Ilustração 37: Registro de leitura do aprendiz Paolo Guerrero	129
Ilustração 38: Imagem da Formiga do longa-metragem <i>Viagem ao País das Fábulas</i> , Episódio 3.....	130
Ilustração 39: Imagem da Cigarra do longa-metragem <i>Viagem ao País das Fábulas</i> , Episódio 3.....	131
Ilustração 40: Registro de leitura da aprendiz Letícia Moraes.....	132
Ilustração 41: Registro de leitura do aprendiz Saimon.....	133
Ilustração 42: Registro de leitura da aprendiz Débora	135
Ilustração 43: Registro de leitura do aprendiz Neymar	136
Ilustração 44: Registro de leitura do aprendiz João Lucas	138
Ilustração 45: Poema “Sem barra”, de José Paulo Paes	139
Ilustração 46: Registro de leitura da aprendiz Letícia Moraes.....	140
Ilustração 47: Registro de leitura da aprendiz Manuela Ferreira.....	141
Ilustração 48: Registro de leitura da aprendiz Manuela Ferreira.....	142
Ilustração 49: Registro de leitura do aprendiz Jack Norman.....	143
Ilustração 50: Registro de leitura da aprendiz Manuela Ferreira.....	147
Ilustração 51: Registro de leitura do aprendiz Kevinho	149
Ilustração 52: Registro de leituras da aprendiz Letícia Moraes	150
Ilustração 53: Registro de leitura da aprendiz Raissa Chandelly	152
Ilustração 54: Registro de leitura do aprendiz Luccas Neto	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Por que, como, de onde e com quais objetivos narro práticas de letramento na formação de leitores/as infantis que planejo e executo?	12
Partes da tese	22
CAPÍTULO 1 A ESCOLHA DO MEU CAMINHO DE PESQUISA	24
1.1 O caminho de pesquisa autoetnográfica	27
1.2 Autoetnografia evocativa: o meu caminho de pesquisa.....	33
1.2.1 Os instrumentos metodológicos da pesquisa.....	35
1.2.2 A composição dos materiais empíricos	42
1.2.3 O local da pesquisa.....	45
1.2.4 Os/as participantes da pesquisa	46
CAPÍTULO 2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS INFANTIS COMO SUJEITOS CRÍTICOS: UMA NARRATIVA.....	52
2.1 O parâmetro norteador que me conduz por um percurso possível na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos	56
2.1.1 Como executo práticas de letramento na formação de leitores/as infantis norteadas pela hermenêutica crítica ricoeuriana.....	66
2.1.2 Como planejo práticas de letramento na formação de leitores/as infantis norteadas pela hermenêutica crítica ricoeuriana.....	88
2.1.2.1 Sequência de leituras “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/as’” ..	91
2.1.2.2 Os textos da sequência de leituras “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/s’” que planejei	111
CAPÍTULO 3 NARREI-ME: A AMPLIAÇÃO DA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS INFANTIS COMO SUJEITOS CRÍTICOS QUE PLANEJO E EXECUTO	146
O INSTANTE DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
Concluindo através da interrogação que decorreu da trajetória desta pesquisa.....	159
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	173

INTRODUÇÃO

Sobre o percurso conhecido de minha vida, posso traçar vários itinerários, tramar vários enredos, em suma, contar várias histórias, uma vez que a cada uma falta o critério de conclusão.

(RICOEUR, 2014)

Conto, nesta tese, a história de como venho tentando mediar, por meio de práticas de letramento que planejo e executo, tendo a hermenêutica ricoeuriana como parâmetro norteador, a formação (ou transformação) de leitores/as infantis como sujeitos críticos. Em outros termos, conto uma história da leitura literária como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos.

Pedaços inteiros da minha vida fazem parte da história da vida das outras e dos outros (RICOEUR, 2014), portanto, esta história vivida por mim, a qual narro ressignificando o mundo na sua dimensão temporal e constituindo o meu si,¹ está intrincada em outras histórias. Mas esse intrincamento não exclui a sua singularidade.

Espero que os/as leitores/as desta tese se percam na textura do meu texto e que se desfaçam nele, “qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES, 1987, p. 82).

Por que, como, de onde e com quais objetivos narro práticas de letramento na formação de leitores/as infantis que planejo e executo?

Quem sou eu?

*Nasci pelas mãos de uma parteira
e pelos olhos de meu pai:
olhos-guia.*

(Sandra Borges)

Nasci: findou o sono das entranhas, surgiu o concreto.² Mas nessa dura realidade cresci ouvindo histórias populares contadas por minha mãe. Tão doce foi o meu crescer! Como ouvinte certamente ela se esquecia de si mesma e adquiriu, com isso, o dom narrativo - aquele a que Benjamin (1987) se refere. Essa experiência de narrar acontecia no início da

¹ Nesta tese, o pronome reflexivo “si” é o substituto do pronome “eu”, que, em conformidade com Ricoeur (2014, p. XI), assinala “a posição imediata do sujeito, expressa esta na primeira pessoa do singular: ‘eu penso’, ‘eu sou’”. Ou seja, o “eu” se põe ou é disposto, o “si” é implicado a título reflexivo em operações cuja análise precede o retorno para ele mesmo.

² Ecoou em mim o poeta Carlos Drummond de Andrade.

noite e, quase sempre, perto do fogão a lenha. Morávamos em uma pequena cidade e ela custurava para fora desejosa de ajudar nas despesas da casa. Portanto, os poucos minutos que meu irmão, minhas irmãs e eu podíamos desfrutar da companhia de nossa mãe, numa entrega total, eram mágicos, pois conosco estavam o saci, o boitatá, o curupira, a mula sem cabeça, o fantasma, a Moura Torta, o João Bobo, o Pedro Malasartes, vários animais falantes e muitas outras personagens fantásticas.

Aprendi a ler as letras - eu já lia as estrelas, os rastros dos animais, os gestos das pessoas, as ilustrações de livros, as árvores etc. - aos seis anos de idade nesse universo das histórias. Dona Terezinha, conhecida por Dona Guinha, que foi a minha primeira professora e é minha tia paterna, apresentava os sons das letras associados aos barulhinhos que algumas personagens faziam no decorrer de uma história. A letra era apresentada como um “retratinho” do som. Desse modo, o som da letra “a” vinha da abelhinha, o som da letra “e” da escova mágica, e assim por diante. Cartazes das letras integradas aos desenhos de suas personagens eram afixados no mural da sala de aula.

Tratava-se de instruções sobre a consciência fonológica, a consciência de que as palavras orais são compostas por sons individuais. De acordo com Gee (2004), a abordagem de leitura sequencial, que é defendida por “tradicionalistas”, começa com instruções sobre a consciência fonológica, depois trabalha a habilidade de ler oralmente e fluente e, por fim, foca na habilidade de compreensão, sendo que cada estágio deve garantir o próximo. Portanto, essa abordagem de leitura baseia-se em habilidades.

Mas, de certa forma, a escola foi uma extensão dos bons minutos que eu tive em casa ouvindo histórias contadas por minha mãe. Suponho que, por isso, eu aprendi a ler as letras após curto período de convívio com elas.

Aos oito anos de idade, li o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (2014). O livro pertencia à biblioteca da escola, pois possuí-lo estava acima de minhas posses. “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o” (LISPECTOR, 1981, p. 07). Para lê-lo, eu não me sentava na rede como a menina do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. O parapeito da grande janela de madeira da sala, no qual eu me sentava, proporcionou-me a entrada no mundo maravilhoso do *Sítio do Picapau Amarelo*.

Nessa época, a rede globo de televisão, em parceria com a TV Educativa (TVE) e o Mistério da Educação e Cultura (MEC), estava exibindo o seriado *Sítio do Picapau Amarelo*, baseado na obra de Monteiro Lobato. Isso pode ter me incentivado, talvez, a ler toda a obra do “pessoalzinho” do Sítio.

Durante o ginásio, que corresponde hoje ao ensino fundamental II, continuei a cultivar em casa a leitura literária por meio dos livros da pequena biblioteca da escola. Paradoxalmente, nessa instituição que me fornecia livros, as leituras que se diziam literárias eram efetivadas, com raras exceções, em fragmentos trazidos nos livros didáticos e, quase sempre, como suplementos para as aquisições de conhecimentos gramaticais. Desse modo, foi basicamente fora do ambiente escolar que descobri nas obras literárias uma beleza que enriqueceu a minha existência.

Ao ingressar no ensino médio técnico em magistério, eu já sabia o que faria da minha vida, apesar da insegurança acerca das consequências (minha avó paterna foi professora, minha tia Guinha era ainda professora, três primas paternas e minha irmã mais velha eram iniciantes na carreira): seria professora de literatura.

Dois anos após a conclusão dessa etapa de ensino, mudei para Uberlândia e entrei para a sua Universidade Federal (UFU), em 1991, para estudar Letras. Nesse mesmo ano, tornei-me professora da rede municipal de ensino, nos anos iniciais de escolarização. Meu desejo era terminar o curso de Letras e ser professora de literatura no ensino médio.

Mas devido à finitude e imperfeição que compartilho com todos os seres humanos, com o passar do tempo, fui me distanciando desse desejo - “o desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 64) - e me aproximando de outro: ser professora de literatura no ensino fundamental I. Foi a boniteza da literatura infantil - a destinada e a que interessa às crianças - que tomou conta de mim.

Em 1999, fiz um curso de especialização na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Investiguei, no meu trabalho de conclusão, como a literatura estava sendo escolarizada no ensino fundamental I. Concluí, em concordância com Soares (2011), que essa escolarização - inclusive a que era feita por mim - era inadequada, errônea, imprópria, pois antes afastava que aproximava de práticas sociais de leitura. Eu fazia, efetivamente, uma transposição didática daquilo que aprendi no curso de Letras. Apesar dos meus esforços, consegui mudar pouco essa escolarização.

O meu segundo trabalho sobre a leitura literária, que foi produzido no mestrado profissional em Letras, nos anos de 2013 a 2015, diz respeito à tentativa de me adequar ao novo campo didático da literatura aberto, neste milênio, pelos estudos de letramento. Nesse sentido, na minha dissertação, que foi desenvolvida sob a perspectiva da pesquisa-ação,³

³ A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os/as pesquisadores/as e os/as participantes estão envolvidos

investiguei quais propostas práticas de intervenções nos currículos escolares os estudos de letramento haviam produzido e/ou estavam produzindo diante da reconfiguração da leitura literária, que passou a ter em vista os sujeitos leitores/as, e as efetivei em uma sala de aula cujos/as aprendizes cursavam o 3º ano do ensino fundamental. Sujeitos leitores/as, de acordo com Ricoeur (1997), são os/as leitores/as empíricos/as que se apropriam, nas leituras, dos mundos exibidos pelos textos.

Nesse primeiro momento de efetivação em sala de aula do modo de ler que convida os/as leitores/as empíricos/as às apropriações singulares dos textos, recorri ao método denominado Brincar de ler (EICHENBERG; GONÇALVES; AGUIAR, 2009), que é guiado pela aproximação entre o livro e o brinquedo. Confesso que ressoava em mim o provérbio “dizer é fácil, fazer é que são elas”. Por isso, eu me sentia, durante a realização da pesquisa, como uma ratinha tentando colocar um guizo no pescoço de uma gata.⁴

A base teórica-conceitual desse método de leitura é a hermenêutica de Ricoeur (1997), para a qual a leitura é um enfrentamento do/a leitor/a com o texto, um enfrentamento que o/a reconduz a si mesmo/a, que implica outro/a além de si. Dessa maneira, diferente da hermenêutica romântica, não há na hermenêutica ricoeuriana uma intenção oculta a ser buscada pelo/a leitor/a detrás do texto, mas um mundo a ser manifestado diante dele/a, cujo modo de ser é o do possível.

É o mundo do texto - aquilo que a obra (do discurso) desenvolve, descobre, revela - que dá ao/à leitor/a, de acordo com Ricoeur (1990), sua dimensão de subjetividade. Ao ler, ele/a se irrealiza, isto é, se distancia da sua existência. Em outras palavras, a leitura o/a introduz “nas variações imaginativas do ego” (RICOEUR, 1990, p. 139).

É nessa ideia de variação do ego que o filósofo vê a possibilidade mais fundamental para uma crítica das ilusões. Isso porque essa variação é a possibilidade de o/a leitor/a compreender-se diante do texto, ou seja, de apropriar-se das proposições de mundo fornecidas pelo texto, passando pela desapropriação de si. Assim, a crítica das ideologias é assumida na hermenêutica de Ricoeur (1990, p. 139) “num conceito de compreensão de si que implica organicamente uma crítica das ilusões do sujeito”. O filósofo recusa, portanto, a alternativa ou a consciência hermenêutica ou a consciência crítica, discutida, do lado hermenêutico, por Hans-Georg Gadamer, do lado crítico, por Jürgen Habermas.

de modo cooperativo e participativo. Segundo Ellis e Bochner (2000), frequentemente os cientistas sociais incluem, sob a rubrica de autoetnografia, a pesquisa-ação e outros estudos que conectam o pessoal ao cultural.

⁴ Faço referência à fábula “A assembleia dos ratos”, de Monteiro Lobato (2012).

Assim sendo, a crítica da consciência imediata é parte integrante da hermenêutica ricoeuriana, que suspeita de toda a filosofia e da cultura construídas e alicerçadas sobre a certeza do *cogito* cartesiano, que é idealista, subjetivista e solipsista (RICOEUR, 2014). Nesse sentido, essa hermenêutica,⁵ conforme explicação do próprio filósofo, ocupa um lugar epistêmico e ontológico situado além da alternativa do *cogito* de Descartes (sujeito enaltecido), mas também do *anticogito* de Nietzsche (sujeito humilhado). “Ela recusa a tese da *simplicidade* reflexiva, mas sem ceder à vertigem da *dissociação* do si perseguido com obstinação pela desconstrução nietzschiana” (RICOEUR, 2014, p. XXXIV, grifos do autor), valendo-se da conjugação de análise, que impõe precisamente o modo indireto e fragmentário de todo e qualquer retorno a si, e reflexão, que é o vínculo entre compreensão do texto e compreensão de si. O modo alético (veritativo) que desponta dessa conjugação, segundo o filósofo, faz desabrochar a atestação de nosso poder-ser, que é o último recurso contra toda a suspeita.

A questão da crítica na hermenêutica ricoeuriana pode ser associada, de certa forma, segundo Monte Mór (2013) e Takaki (2008), à questão da crítica nas teorias de letramento - letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos -, as quais estão atualmente em crescente evidência, por defenderem uma concepção social da leitura e da escrita e, portanto, política e ideologicamente comprometida.

Essas teorias de letramento estão em circulação desde 1996, quando um grupo de pesquisadores/as se reuniu em Nova Londres, em *Connecticut* (USA), para discutir o estado e o futuro da pedagogia do letramento. O Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), após uma semana de discussão, publicou um artigo manifesto longo e depois um livro delineando uma agenda para a pedagogia dos multiletramentos - *pedagogy of multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2009). Essa pedagogia de múltiplas interações abrange o multilinguismo - a diversidade cultural e linguística - e a multimodalidade - os modos linguísticos escritos como parte integrante do visual, do áudio e de padrões espaciais de significado, que implicam novos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2009).

Nessa discussão do estado e do futuro da pedagogia do letramento feita pelo GNL, delineou-se também o conceito de letramento crítico. De acordo com Luke (2011, p. 8), para o GNL, “o letramento crítico implica um processo de nomeação e renomeação do mundo,

⁵ Nesse momento, o filósofo pensava que a linguagem metafórica e simbólica não é paradigmática para uma teoria geral da hermenêutica. Esta teoria, para ele, deve cobrir todo o problema do discurso, incluindo a escrita e a composição literária.

vendo seus padrões, desenhos e complexidades, e desenvolvendo a capacidade de redesenhá-lo e remodelá-lo.”⁶ Desse modo, a linguagem é associada à ideologia e ao poder.

Voltando à minha história, após a conclusão do mestrado, continuei colocando em prática nas minhas aulas de Literatura e outras linguagens, nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública municipal, uma mediação de leitura embasada na hermenêutica ricoeuriana, porém sem recorrer ao método Brincar de ler (EICHENBERG; GONÇALVES; AGUIAR, 2009). Tenho seguido, desde então, o meu próprio caminho nessa mediação - ser capaz disso é difícil: tropeço, caio e me firo - considerando as informações do contexto: quem são os/as leitores/as para os/as quais promovo mediação de leitura? O que eles/elas leem ou gostariam de ler? Que experiências de leituras eles/elas têm ou tiveram? De quais informações, ferramentas e tecnologias eles/elas precisam? Quais ferramentas e tecnologias a escola possui? Quanto tempo eu tenho no currículo escolar para facilitar a aprendizagem da leitura literária?

Monte Mór (2013) e Takaki (2008) usam a hermenêutica crítica - ou da suspeita - ricoeuriana para moldar e implantar uma ferramenta, atitude e filosofia de letramento crítico, pois, para ela, os sentidos dos textos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos (MONTE MÓR, 2013), tornando-se conhecimentos do mundo e conhecimentos de si (TAKAKI, 2008), que são indiretos, mediatos e suspeitadores.

Não há, segundo Souza (2011a) e Luke (2011), um modelo “correto” ou universal para essa moldagem e implantação. A ética do letramento crítico, para Souza (2011a, p. 299), “é que ele deve ser desempenhado e exercitado em todas as atividades pedagógicas e curriculares”.

A dimensão crítica do letramento, de acordo com Tagata (2017), é o fundamento para garantir que os sujeitos sejam capazes de participar de determinados letramentos produzindo sentidos e, também, transformando-os.

As pesquisadoras Monte Mór e Takaki fazem uso da hermenêutica crítica ricoeuriana voltada para a linguagem metafórica e simbólica, que admite a possibilidade de “uma interpretação redutora, ou seja, de denúncia das ilusões, em Nietzsche, de crítica à ideologia, em Marx, de descoberta do recalque e da repressão, em Freud” (GAGNEBIN, 1997, p. 264). A tarefa da hermenêutica crítica, nesse momento, é interpretar e compreender “o(s) sentido(s) já dado(s) e os processos de criação de sentido(s)” (GAGNEBIN, 1997, p. 266).

⁶ No original: “Critical literacy entails a process of naming and renaming the world, seeing its patterns, designs and complexities, and developing the capacity to redesign and reshape it” (LUKE, 2011, p. 8, tradução minha).

Ora, então ao usar a hermenêutica ricoeuriana como parâmetro norteador das práticas de letramento que planejo e executo estou também moldando e implantando uma ferramenta, atitude e filosofia de letramento crítico. Entretanto, diferente de Monte Mór (2013) e Takaki (2008), faço uso do momento posterior dessa hermenêutica, no qual há uma avaliação rigorosa das noções de discurso e de escrita, o que desemboca na ultrapassagem de uma hermenêutica da linguagem metafórica e simbólica.

A interpretação, nesse momento, “é o processo pelo qual o desvelamento de novos modos de ser [...] proporciona ao sujeito uma nova capacidade de a si mesmo se conhecer” (RICOEUR, 2000, p. 106). Aqui, a suspeita é o contrário específico da atestação de si, que é crédito sem garantia, mas também confiança mais forte do que qualquer suspeita.

Meu objetivo, nesta pesquisa, é evidenciar como e em que medida práticas de letramento, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos. Para tal propósito, narro práticas de letramento que foram planejadas e executadas por mim em uma sala de aula cujos/as aprendizes cursavam, no ano de 2018, o 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Uberlândia-MG, na qual sou professora da disciplina Literatura e outras linguagens.

A Linguística Aplicada, que é o campo de estudo no qual esta pesquisa está situada, cujo paradigma é interdisciplinar/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006a), possibilita que eu busque diálogos com outras áreas do conhecimento, integrando-as, para tentar criar inteligibilidade sobre as práticas de letramento na formação de leitores/as infantis que planejo e executo,⁷ que é um problema social “em que a linguagem tem um papel central” (p. 14).

A perspectiva transdisciplinar tem levado à compreensão da Linguística Aplicada como conhecimento INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006a) ou como *antidisciplinar* e *transgressivo* (PENNYCOOK, 2006), isto é, como uma área de estudos que intenciona “transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais” (p. 74). A perspectiva interdisciplinar, de acordo com Moita Lopes (2006a, p. 20), “leva à formulação de uma Linguística Aplicada mestiça ou nômade”, devido ao interesse no que outras áreas do conhecimento têm a dizer sobre a linguagem e o mundo contemporâneo.

Portanto, conecto, nesta tese de doutoramento, o autobiográfico e o pessoal ao cultural e ao social, ou seja, uso minha experiência pessoal para tentar criar inteligibilidade sobre um

⁷ No Brasil e em outros países, de acordo com Moita Lopes (2006a), o escopo da Linguística Aplicada tem sido cada vez mais amplo, não se restringindo, de modo algum, ao ensino de Língua Estrangeira. O foco preponderante são questões relativas à linguagem e educação, mas seus interesses vão além da educação linguística.

problema social.⁸ Faço, então, da minha experiência pessoal um tópico de investigação (ELLIS; BROCHNER, 2000) e, com isso, sou parte desta pesquisa. Logo, não me separo dos significados que construo aqui e pelos quais sou também construída nas relações alteritárias.

Para facilitar as minhas recordações acerca das práticas de letramento mencionadas e compor os “materiais empíricos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 39)⁹ da pesquisa, com os quais teorizo ou conto a história da minha experiência, utilizo diários de leituras dos/as aprendizes, entrevistas focadas nesses diários e anotações pessoais do meu diário de pesquisa, as quais trago em algumas partes da tese para apresentar abertamente o meu si, que não se põe sem o confronto com o/a outro/a. Desse modo, complemento os materiais gerados na minha memória com os materiais de fontes externas.

Usei o diário de pesquisa para anotar não apenas alguns pensamentos meus enquanto os vivenciei, sentimentos e emoções usando a técnica de autointrospecção sociológica sistemática (ELLIS, 1991; ELLIS; BOCHNER, 2000), na forma de autointrospecção, mas também para transcrever as entrevistas que fiz com os/as participantes da pesquisa, que foram focadas nos seus diários de leituras. Reitero que esses participantes da pesquisa eram, no ano de 2018, meus/minhas aprendizes na disciplina Literatura e outras linguagens.

Os registros nesses diários de leituras foram produzidos pelos/as aprendizes após suas leituras silenciosas dos textos que compuseram uma sequência de leituras denominada “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/s’”. Nos diários de leituras, esses sujeitos comunicaram, por meio da escrita e/ou do desenho, informações de si mesmos/as por meio das mediações dos textos, pois descreveram como se encontraram os mundos fictícios desses textos e os seus mundos reais. Conforme destaca Ricoeur (1997), a significância da obra de ficção - o texto remetendo de um significante a outro significante sem jamais se fechar - procede desse encontro.

As entrevistas focadas nos diários de leituras tinham como objetivo levar os/as leitores/as infantis a percorrer os outros dois movimentos hermenêuticos da compreensão, a explicação e a apropriação (RICOEUR, 2000), pois o primeiro movimento, a compreensão (RICOEUR, 2000), foi registrado nesses diários.

As questões dessas entrevistas possibilitaram que tais leitores/as refletissem: por que entendemos assim? Por que achamos isso? Por que nos lembramos disso? De onde vieram nossas ideias, nossas compreensões? Com isso, compreensão de si e compreensão do texto

⁸ Pelo fato de conectar o autobiográfico e o pessoal ao cultural e ao social esta pesquisa incorpora “o conceito de práxis - uma fusão de teoria e prática, forma e conteúdo [...]” (ADAMS, 2012, p. 189, tradução minha).

⁹ Escolhi esse termo para o que, normalmente, se descreve como “dados”.

foram unidas. Em outros termos, essas questões levaram os/as leitores/as infantis a lerem-se lendo os textos ou a autorrefletirem, sendo esse o entendimento de letramento crítico por parte de Souza (2011a).

Entendo, apoiando-me nas teorizações de Vygotsky (1993),¹⁰ que as funções psicológicas dos/as leitores/as infantis se desenvolvem numa interação contínua com as contribuições dos aprendizados das leituras e, também, de outros aprendizados. Desse modo, os desenvolvimentos dessas funções para os aprendizados das leituras que levam os/as leitores/as infantis a lerem-se lendo os textos, não precedem esses aprendizados, mas se desenvolvem numa interação contínua com as suas contribuições.

Acordando com Ellis (1991), ao entrevistar os/as diaristas leitores/as utilizei a técnica de introspecção sociológica sistemática usada na forma de introspecção interativa, pois estávamos interagindo. A introspecção “lida com a natureza complexa, ambígua e processual da experiência emocional” (p. 27).¹¹

Os instrumentos de composição de dados podem dar a entender que utilizo a metodologia etnográfica de pesquisa, que se mostra adequada à investigação de práticas de letramento, segundo Street (2012), por estabelecer uma relação de convivência do/a pesquisador/a com o grupo de participantes da pesquisa durante um determinado tempo.

Entretanto, devido à pretensão de “descrever e analisar sistematicamente (*graficamente*) a minha experiência pessoal (*auto*), a fim de compreender a experiência cultural (*etno*)” (ELLIS, 2004 apud ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010, sem paginação, grifos da autora e dos autores)¹² faço uso do método e da escrita autoetnográfica.

Com isso, esta pesquisa é “etnográfica em sua orientação metodológica, cultural em sua orientação interpretativa e autobiográfica em sua orientação para o conteúdo” (CHANG, 2008, p. 48).¹³ O aspecto etnográfico, de acordo com Chang (2008), distingue a autoetnografia de outros escritos que também são orientados para a narrativa, como autobiografia, livro de memórias ou diário.

A pesquisa autoetnográfica é etnográfica em sua orientação metodológica porque a autoetnografia e a etnografia têm os mesmos objetivos: tentam entender o que está

¹⁰ O nome do autor vem sendo grafado de diferentes modos. Nesta tese, adoto a grafia “Vygotsky”.

¹¹ No original: “the complex, ambiguous, and processual nature of emotional experience” (ELLIS, 1991, p. 27, tradução minha).

¹² No original: “describe and systematically analyze (*graphy*) personal experience (*auto*) in order to understand cultural experience (*ethno*)” (ELLIS, 2004 apud ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2010, sem paginação, grifos dos autores, tradução minha).

¹³ No original: “ethnographical in its methodological orientation, cultural in its interpretive orientation, and autobiographical in its content orientation” (CHANG, 2008, p. 48, tradução minha).

acontecendo. Entretanto, a autoetnografia é focada no “aqui” e a etnografia no “lá”, segundo Ellis (2004). O/a autoetnógrafo/a tende a privilegiar, então, a posição do seu si-mesmo para que este/a tenha um papel significativo na pesquisa, seja como pesquisador/a interagindo com outras pessoas ou como uma pessoa cuja vida é o foco. Para o/a etnógrafo/a, os dados etnográficos são interações e observações de outras pessoas, mas o entendimento do que está acontecendo “lá” requer o entendimento do seu próprio papel nas trocas e como ele pode afetar o que observa. Para Ellis (2004), é neste ponto que autoetnografia e etnografia se unem.

Para fazer e escrever esta pesquisa utilizo, portanto, princípios de autobiografia e etnografia, desafiando formas canônicas de pesquisar e escrever - como, por exemplo, referir-se aos sujeitos como unicamente masculinos e apagar a subjetividade e responsabilidade social do/a pesquisador/a. Essas formas canônicas fixam padrões dualistas de percepção de realidades: indivíduo/sociedade, sujeito do conhecimento/objeto do conhecimento, Mesmo/Outro, *insider/outsider*.

Essas máquinas binárias, para Deleuze e Parnet (1998, p. 20), “são aparelhos de poder para quebrar devires”: somos sujeito do conhecimento ou objeto do conhecimento, o Mesmo ou o Outro, *insider* ou *outsider* etc. Os dualismos, então, “não se referem mais a unidades, e sim a escolhas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 29).

Desse modo, a autoetnografia como um caminho de pesquisa convidou-me a transgredir convenções canônicas de pesquisar. A transgressão, conforme Jenks (2003, p. 3 apud PENNYCOOK, 2006, p. 74) explica, “é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites”.

Ao narrar a minha experiência pessoal, altero pontos de vista, isto é, uso a primeira pessoa para contar o que observei pessoalmente ou vivi e a terceira pessoa para estabelecer o contexto para uma interação, relatar as descobertas e apresentar o que outros/as fazem ou dizem. Com isso, o meu texto é evocativo, ou seja, ele funde teoria e prática, forma (estética) e conteúdo (ética), com a pretensão de tornar-se atraente e acessível a outros/as (ELLIS, 2004).

Para concluir esta introdução, deixo explícito que o meu objetivo geral é evidenciar como e em que medida práticas de letramento que planejo e executo, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos. Meus objetivos específicos são ampliar a compreensão que tenho dessas práticas de letramento, de mim mesma e, conseqüentemente, de mim mesma no mundo e, ainda, explicitar como estou moldando e implantando uma ferramenta, atitude e filosofia de

letramento crítico (SOUZA, 2011a, 2011b; TAGATA, 2017, 2018),¹⁴ por intermédio da hermenêutica ricoeuriana.

Esta pesquisa cria, portanto, a possibilidade de que a práxis seja vislumbrada em movimento, conforme defende a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006).

Partes da tese

Nesta introdução, explico por que, como, de onde e com quais objetivos narro, nesta pesquisa, práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos que planejei e executei, no ano de 2018, em uma sala de aula, de uma escola pública municipal, cujos/as estudantes, que eram meus/minhas aprendizes na disciplina Literatura e outras linguagens, cursavam o 2º ano do ensino fundamental. Começo com minha história de vida. Ou seja, uso a técnica de autointrospecção sociológica sistemática (ELLIS, 1991; ELLIS; BOCHNER, 2000) para trazer algumas experiências que já tive com a leitura e a literatura.

O capítulo 1 é uma história na qual conto como e porque escolhi o caminho de pesquisa autoetnográfica evocativa. Nela, trago Adams (2013, 2017), Anderson (2006), Chang (2007, 2008), Denzin (2006, 2017), Ellis (1991, 2004), Ellis, Adams e Bochner (2010), Ellis e Bochner (2000), Santos (2007, 2008), Hissa (2012) e outros/as. Nessa história, também descrevo os instrumentos metodológicos - minha memória, diários de leituras dos/as aprendizes, entrevistas focadas nesses diários e meu diário de pesquisa - utilizados na composição dos materiais empíricos com os quais teorizo ou conto a história desta tese, o local da pesquisa e seus/suas participantes e, ainda, como os materiais empíricos foram compostos. Para esse propósito, convoco Alaszewski (2006), Blanchot (2005), Rouxel (2013b), Ellis (1991, 2004), Soares (2004), Vygotsky (1993, 2004) e outros/as. Ao contar esta história e as demais dos outros capítulos, faço uso da análise narrativa (ELLIS, 2004), pois ao contá-las emprego técnicas analíticas para interpretar a minha experiência com a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos.

O capítulo 2 é uma história na qual narro as práticas de letramento referenciadas no início deste texto. Começo esclarecendo o conceito de práticas de letramento (LUKE; FREEBODY, 1999; STREET, 2007, 2012, 2013), introduzindo estudos de letramento crítico (LUKE, 2011; SOUZA, 2011a, 2011b; TAGATA, 2017, 2018; SOUZA; MONTE MÓR,

¹⁴ Considero que a minha proposta de letramento crítico, em alguns aspectos, se aproxima mais das propostas desses estudiosos, embora a hermenêutica crítica ricoeuriana não seja recuperada nelas, como ocorre nas propostas de Monte Mór (2013) e Takaki (2008).

2018 etc.) e os de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009). Em seguida, descrevo o parâmetro norteador, que é a hermenêutica crítica ricoeuriana (1986, 1988, 1990, 1997, 2000, 2014), das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos que planejei e executei, comparando-o e contrastando-o com as teorizações de Barthes (1987, 2004a, 2004b), Souza (2011a, 2011b), Rouxel (2012, 2013a, 2013b) e de outros/as. Depois, narro como planejei e executei essas práticas de letramento trazendo Barthes (1987), Bajour (2012), Freire (1967), Rojo (2012), Souza (2007, 2011a), Tagata (2017) e outros/as. São parte dessa história lembranças da minha memória, registros dos diários de leituras dos/as aprendizes, entrevistas focadas nesses diários e registros do meu diário de pesquisa.

Na história do capítulo 3, descrevo a ampliação da compreensão – compreender corresponde a um exercício epistemológico e a uma atitude política e ética (HISSA, 2012) - das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis que planejo e executo, tendo a hermenêutica crítica ricoeuriana como parâmetro norteador de mim mesma e, conseqüentemente, de mim mesma no mundo, mediada pela narração que fiz dessas práticas. Nesta história, trago Andreotti e Souza (2008), Barthes (1987), Biesta (2013), Larrosa (2014, 2017), Ricoeur (1990, 2000, 2014), Sousa (2008) e Souza (2011a, 2011b), mas também lembranças da minha memória, alguns registros dos diários de leituras dos/as aprendizes e algumas entrevistas focadas nesses diários, que foram registradas no meu diário de pesquisa.

Por último, trago uma história na qual respondo (ou tento responder) - do meu local sócio-histórico e como sujeito histórico - à questão que decorreu desta pesquisa: como e em que medida práticas de letramento que planejo e executo, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos? Para me auxiliar nessa empreitada convoco Ricoeur (1990, 2000, 2014), Souza (2011a, 2011b), Santos (2007), Hissa (2012), e outros/as. Essa resposta não é uma verdade, mas tão somente um devir (DELEUZE; PARNET, 1998): um devir-resposta não é nem resposta nem pergunta, está “entre”, no meio, adjacente. Por isso, é inacabada. Aqui também faço algumas considerações sobre o meu percurso autoetnográfico. Nesse sentido, uso lembranças da minha memória, que é um traço essencial de mim: um ser cultural, histórico, inacabado e consciente desse inacabamento.

CAPÍTULO 1 A ESCOLHA DO MEU CAMINHO DE PESQUISA

Pesquisando-me
Compreendo-me interpretando-me.
Interpretando-me compreendo-me.
 (Sandra Borges)

Existem vários caminhos de pesquisa, isto é, vários modos de fazer pesquisa (HISSA, 2012). Houve um dia, no ano de 2018, em que procurei meu orientador para conversarmos sobre esses vários caminhos de pesquisa e, sobretudo, a difícil escolha do meu caminho. Compreendi, nessa troca de ideias, que o meu problema de pesquisa já sugeria uma alternativa de abordagem metodológica e de escrita: a autoetnografia.

Eu desconhecia o termo “autoetnografia” - sou consciente das minhas ignorâncias -, mas ele está em circulação há, pelo menos, quatro décadas. De acordo com Ellis e Bochner (2000), geralmente Hayano é creditado como o seu autor no campo das Ciências Sociais, especificamente na Antropologia. Hayano expôs um caso de auto-observação estudando sua experiência pessoal como jogador de pôquer semiprofissional em clubes públicos de pôquer em Gardena, Califórnia.

Terminada a conversa com o meu orientador, fui para casa provocada a experimentar esse modo de fazer pesquisa, pois sou uma “aventureira” responsável, predisposta à mudança. Levei comigo uma tarefa: ler a autoetnografia de Ono (2017) sobre a formação do formador de professores de língua inglesa.

Após a leitura desta tese, comecei a pesquisar sobre a autoetnografia para me aproximar ainda mais desse caminho de pesquisa. Descobri que foi nos anos oitenta, com os protestos mais acirrados à ciência social existente, que se pautava na distinção epistemológica entre sujeito e objeto e, metodologicamente, articulava-se com a distância empírica entre sujeito e objeto (SANTOS, 2008), que estudiosos/as de variadas disciplinas se voltaram para esse caminho de pesquisa.

Eles/as reconheceram que é indefensável fazer uma pesquisa a partir de uma postura neutra, impessoal e objetiva, conforme defende “a chamada ciência moderna em sua ânsia por se separar ou não se deixar contaminar por aqueles que vivem a vida social e por seu senso comum, na busca de objetividade e neutralidade científicas” (MOITA LOPES, 2006b, p. 100). Como resultado, esses/as estudiosos/as assumiram plenamente o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência.

Nesse sentido, a autoetnografia emergiu da concepção humanística das ciências sociais, “que coloca a pessoa, enquanto autor[a] e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos natureza no centro da pessoa”¹⁵ (SANTOS, 2008, p. 71-72), o que implica ver o mundo, que hoje é natural e social, “como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia” (p 72).

Consequentemente, a autoetnografia, cuja abordagem é qualitativa,¹⁶ “reconhece e acomoda a subjetividade, a emotividade e a influência do[a] pesquisador[a] na pesquisa, em vez de se esconder dessas questões ou supor que elas não existem” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010, p. 02).¹⁷ Ou seja, na autoetnografia os/as pesquisadores/as pesquisam-se em relação aos/às outros/as.

Disso decorre que o conhecimento na autoetnografia é sobre as condições de possibilidade das ações de pessoas projetadas no mundo a partir de espaços-tempos locais. Em outros termos, é um conhecimento local, por constituir-se ao redor de temas pessoais e, ao mesmo tempo, total porque os temas pessoais transformam-se em pensamentos totais ilustrados. “Sendo total, [esse conhecimento] não é determinístico, sendo local, não é descritivista” (SANTOS, 2008, p. 77). Assim sendo, o conhecimento na autoetnografia torna-se autoconhecimento, ou seja, os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor são partes que integram a explicação da cultura.

Assim ressubjetivado, o conhecimento na autoetnografia traduz-se num saber prático, por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas potencialidades para enriquecer a relação do/a pesquisador/a, dos/as participantes da pesquisa e dos/as leitores/as com o mundo. O conhecimento prático ou do senso comum, de acordo com Santos (2008, p. 89), “tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico”. Essa dimensão aflora em algumas das suas características:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo [que] assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e

¹⁵ Significa que “não há natureza humana porque toda a natureza é humana” (SANTOS, 2008, p. 71-72).

¹⁶ A pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2000), situa e localiza o/a pesquisador/a no mundo e consiste em um conjunto interpretativo de práticas materiais que tornam os contextos sociais mais visíveis.

¹⁷ No original: “acknowledges and accommodates subjectivity, emotionality, and the researcher's influence on research, rather than hiding from these matters or assuming they don't exist” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010, p. 02, tradução minha).

evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 2008, p. 89-90).

A autoetnografia faz, então, “um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica” (SANTOS, 2007, p. 32). Ou seja, possibilita que o saber científico dialogue com “o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês” (SANTOS, 2007, p. 33).

A transgressão metodológica efetuada pela autoetnografia, de vocação antipositivista, ecoa-se na sua escrita, que é regida por estilos e gêneros literários. Desse modo, a escrita autoetnográfica, reconhecendo a dimensão estética da ciência, “não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilo construída segundo o critério e a imaginação pessoal” (SANTOS, 2008, p. 78-79) do/a pesquisador/a.

Os significados e as aplicações da autoetnografia evoluíram nas quatro décadas de sua existência e, de maneira abundante, ela é utilizada, em nossos dias, para descrever estudos e procedimentos que conectam o pessoal ao cultural. A autoetnografia é, portanto, “uma forma de autonarrativa que coloca o si dentro de um contexto social” (REED-DANAHAY, 1997, p. 09).¹⁸

Minhas primeiras descobertas sobre a pesquisa autoetnográfica apontaram, então, que ela é fruto da interrogação dos/as pesquisadores/as à ciência hegemônica, deslocando-a, desequilibrando-a (HISSA, 2012). Essas incursões iniciais apontaram, também, que a pesquisa autoetnográfica vem ganhando espaço na Linguística Aplicada, que quer falar da vida contemporânea, porque o que é essencial, para esse campo de estudos, não é

a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolage, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles[a] que vivem (MOITA LOPES, 2006b, p. 101, grifo do autor).

¹⁸ No original: “a form of self-narrative that places the self within a social context” (REED-DANAHAY, 1997, p. 9, tradução minha).

A pesquisa autoetnográfica possibilita, portanto, que a Linguística Aplicada produza conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática. Esse é o conhecimento que ela tem de produzir, de acordo com Moita Lopes (2006b).

Embora ainda ignorando muitas informações a respeito do modo autoetnográfico de fazer pesquisa - uma pesquisa na qual o mundo povoa (HISSA, 2012) -, eu já havia decidido experimentá-lo.

1.1 O caminho de pesquisa autoetnográfica

O meu caminho de pesquisa estava escolhido e articulado ao meu modo de pensar: o paradigma hegemônico de ciência precisa ser criticado. No entanto, no decorrer de minhas leituras descobri que o caminho de pesquisa autoetnográfica subdivide-se em outros caminhos. Ou seja, existem, segundo Adams (2017), diferentes perspectivas para se fazer autoetnografia, pois os/as pesquisadores/as podem variar em suas ênfases nos processos de pesquisa (grafia), cultura (etno) e si-mesmo (auto).

Desse modo, algumas autoetnografias são mais analíticas. Nestas, o/a pesquisador/a é um membro do grupo ou ambiente de pesquisa, visível como tal em textos publicados; usa a reflexividade analítica; mantém a visibilidade narrativa do seu “si”; participa do diálogo com colaboradores/as da pesquisa além de si e se compromete com a investigação analítica focada na compreensão teórica dos fenômenos sociais amplos (ANDERSON, 2006).

Existem autoetnografias interpretativas ou reflexivas organizadas em torno de experiências biográficas. Os eventos ou epifanias, como são vivenciados, como são definidos e como são “tecido[s] através da multiplicidade de linhas da[s] vida[s]” (DENZIN, 2017, p.85)¹⁹ das pessoas são, portanto, os focos dessas pesquisas autoetnográficas. Elas usam experiências pessoais para oferecer descrições das experiências culturais, tentando promover compreensões dessas experiências.

Existem autoetnografias críticas escritas por pessoas nativas de culturas ou pertencentes a grupos sociais que foram marginalizados e exotizados pelas etnografias tradicionais. Os focos intencionais dessas autoetnografias, segundo Adams (2017), são identificar e reparar danos sociais e injustiças. Os/as autoetnógrafos/as críticos/as escrevem e interpretam suas próprias histórias sociais e culturais para outros/as.

¹⁹ No original: “es tejido a través de la multiplicidad de hebras de la vida” (DENZIN, 2013, p. 85, tradução minha).

Existem autoetnografias criativas, performativas e evocativas “que oferecem relatos acessíveis, concretos, emocionais e encarnados de fatos pessoais e experiências culturais” (ADAMS, 2017).²⁰ Essas autoetnografias privilegiam histórias como maneira de entender a vida social permitindo e incentivando, com isso, leituras alternativas e múltiplas interpretações.

Portanto, a autoetnografia está no cruzamento de três gêneros de escrita:

(1) “antropologia nativa”, na qual as pessoas que eram anteriormente os sujeitos da etnografia tornaram-se autores[as] de seus estudos de seu próprio grupo; (2) “autobiografia étnica”, narrativas pessoais escritas por membros de grupos minoritários étnicos; e (3) “etnografia autobiográfica”, na qual os[as] antropólogos[as] injetam experiência pessoal na escrita etnográfica (REED-DANAHAY, 1997, p. 2).²¹

Os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as desenvolveram estratégias metodológicas compatíveis às perspectivas de suas pesquisas. A lista dessas estratégias metodológicas, de acordo com Ellis e Bochner (2000), é extensa: introspecção sociológica sistemática, método biográfico, métodos de experiência pessoal, métodos feministas, análise experiencial, investigação narrativa, métodos de aumento da consciência etc.

Procurei conhecer essas estratégias metodológicas porque elas dizem respeito às especificidade das pesquisas e “refletem a[s] sensibilidade[s], o[s] estilo[s] do[s/as] pesquisador[es/as] e sua[s] concepção[ões] filosófico-científica[s]” (HISSA, 2012, p. 1944-1946).

Segundo Ellis e Bochner (2000), o uso da introspecção sociológica sistemática possibilita que o/a pesquisador/a preste atenção aos seus sentimentos, pensamentos e emoções. O método biográfico supõe que uma vida pode ser capturada e representada em um texto. Os métodos de experiência pessoal consideram que a experiência é, ao mesmo tempo, pessoal e cultural. Os métodos feministas usam as experiências dos/a autores/as na cultura, incluindo os aspectos de gênero e de poder na construção do conhecimento. O instrumento da análise experiencial é o si do/a pesquisador/a experienciando, observando, sentindo, agindo e interagindo. A investigação narrativa considera que somente a pessoa que vive a experiência de um fenômeno encontra-se capaz de escrever sobre o que ela viveu, os efeitos que ela

²⁰ No original: “that offer accessible, concrete, emotional, and embodied accounts of personal and cultural experience” (ADAMS, 2017, p. 63, tradução minha).

²¹No original: “(1) ‘native anthropology’, in which people who were formerly the subjects of ethnography become the authors of studies of their own group; (2) ‘ethnic autobiography’, personal narratives written by members of ethnic minority groups; and (3) ‘autobiographical ethnography,’ in which anthropologists interject personal experience into ethnographic writing” (REED-DANAHAY, 1997, p.02).

experienciou e os impactos experienciais e biográficos sofridos. Os métodos de aumento da consciência usam a subjetividade como uma ferramenta para a compreensão psicológica.

Apesar das diferentes origens e representações, todas essas estratégias metodológicas compartilham a semelhança de serem narrativas pessoais, escritas na primeira pessoa e, em alguns casos, alteradas pela segunda e terceira pessoas (ELLIS; BOCHNER, 2000; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Nessas narrativas, conforme já mencionei, os/as pesquisadores/as tornam-se objetos de pesquisa infringindo, com isso, as separações convencionais de pesquisadores/as e sujeitos.

Como Richardson (1990, p. 121) argumenta de maneira eloquente:

A narrativa é a melhor maneira de entender a experiência humana, porque é a maneira que os seres humanos entendem suas próprias vidas....Se queremos entender o mais profundo e mais universal das experiências humanas, se desejamos que nosso trabalho seja fiel às experiências vividas por pessoas, se desejamos uma união entre poética e ciência, se desejamos alcançar uma variedade de leitores[as], ou se desejarmos usar nossos privilégios e habilidades para capacitar as pessoas que estudamos, então precisamos, em primeiro plano, não suprimir a narrativa das Ciências Humanas.²²

A seguinte cadeia de asserções enriquece a argumentação de Richardson sobre o vínculo frutífero entre narrativa e Ciências Sociais:

A compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, mediação privilegiada; esta última se abebera na história tanto quanto na ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia, ou, digamos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias ao estilo romanesco das autobiografias imaginárias (RICOEUR, 2014, p. 112-113).

Portanto, as narrativas, unindo poética e ciência, contribuem para que os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as compreendam experiências humanas e se compreendam (RICHARDSON, 1990; RICOEUR, 2014). Essas narrativas são sempre histórias sobre os passados, envolvendo, desse modo, lembranças e reflexões. Narrando esses sujeitos veem através das suas memórias.²³

²² No original: "Narrative is the best way to understand the human experience, because it is the way humans Understand their own lives... . If we wish to understand the deepest and most universal of human experiences, if we wish our work to be faithful to the lived experiences of people, if we wish for a union between poetics and Science, if we wish to reach a variety of readers, or if we wish to use our privileges and skills to empower the people we study, then we need to *foreground*, not suppress, the narrative within the human sciences." (RICHARDSON, 1990, p. 121, tradução minha).

²³ Aprendi com a personagem do livro *Água viva*, de Clarice Lispector (2015), que narrar é ver através da memória.

Entretanto, para Chang (2008), os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as não podem confiar totalmente em suas memórias, pois elas modelam, limitam, distorcem e desaparecem com o passar do tempo, obscurecendo as vitalidades dos detalhes. As memórias também podem censurar experiências passadas desagradáveis e selecionar e embelezar momentos agradáveis, de acordo com a pesquisadora. Por isso, ela considera que, dadas as naturezas limitantes e falíveis das memórias, as composições dos materiais empíricos das pesquisas autoetnográficas não devem restringir-se a elas. Assim sendo, Chang (2008) pensa que algumas técnicas para facilitar recordações e organizar memórias, tais como: entrevistar outros/as, consultar fotografias, diários e gravações, devem ser usadas pelos/as pesquisadores/as autoetnográficos/as.

Como as entrevistas podem facilitar recordações e organizar memórias? Na medida em que elas cumprem nas pesquisas autoetnográficas objetivo diferente daquele das pesquisas etnográficas tradicionais, a saber: coletar informações indisponíveis às observações participantes. Quando aplicadas às pesquisas autoetnográficas, as entrevistas com outras pessoas, de acordo com Chang (2008), podem confirmar, complementar ou disputar materiais internos gerados a partir de lembranças e reflexões dos/as pesquisadores/as.

Ellis, Adams e Bochner (2010) acrescentam que as entrevistas fornecem uma compreensão profunda e íntima das pessoas e, por isso, mostram-se úteis às experiências com temas emocionalmente carregados e sensíveis. Entretanto, a pesquisadora e os pesquisadores acreditam que essas experiências necessitam de várias sessões de entrevistas em contextos de relações emergentes e bem estabelecidas entre participantes e entrevistadores/as. Nesse sentido, as entrevistas serão interativas, ou seja, os/as autoetnógrafos/as trabalharão com outras pessoas para ajudar nas suas introspecções, mas os objetos de estudo serão as experiências emergentes de ambas as partes. Essas entrevistas, segundo Ellis, Adams e Bochner (2010), fornecem autointrospecções dos/as entrevistados/as e dos/as entrevistadores/as, pois estes/as examinam suas respostas reagindo às experiências e sentimentos daqueles/as.

A essa altura eu já estava completamente apaixonada por esse caminho de pesquisa, mas apareceram pedras no meio dele: as análises dos materiais empíricos. Como os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as podem analisar esses materiais e, com isso, obter compreensões de si mesmos/as, sem esquecer que estas estão intimamente conectadas a outros/as (CHANG, 2008)?

Ora, fazendo movimentos para frente e para trás, dentro e fora. À medida que avançam, primeiro, concentrando-se nos aspectos sociais e culturais de seus objetos e, depois,

expondo os seus si-mesmos vulneráveis, de acordo com Chang (2007, 2008), distinções entre o público e o cultural se tornam hesitantes, além de reconhecimentos distintos. Desse modo, para a pesquisadora, essas análises podem ser desgastantes para os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as e exigir visões holísticas, misturas criativas de múltiplas abordagens e paciência com as incertezas. Em resumo, esses sujeitos experimentam as ausências de controle ao analisar os materiais empíricos de suas pesquisas, para que estes falem, dialoguem.

Ellis (2004) argumenta que essas análises podem ser feitas por meio de histórias, que são propriamente analíticas, de análises tradicionais ou ainda juntando histórias e análises tradicionais. Existem, portanto, três maneiras pelas quais as análises ocorrem nas autoetnografias: análise narrativa, análise temática da narrativa e análise estrutural da narrativa. De acordo com as explicações da pesquisadora, a análise narrativa pressupõe que uma boa história (de si) seja teórica, pois ao contá-la a pessoa emprega técnicas analíticas para interpretar seu mundo. A análise temática refere-se ao tratamento de histórias como materiais empíricos e ao uso de análises tradicionais para chegar a temas que iluminam o conteúdo pesquisado, mantendo-se dentro ou entre histórias. Portanto, nessa abordagem os/as pesquisadores/as apresentam suas descobertas nas formas de categorias e teorias tradicionais. O terceiro tipo de análise, a análise estrutural da narrativa, envolve estratégias ou processos narrativos. Os/as pesquisadores/as começam com histórias e depois as analisam em termos de suas estruturas.

No que respeita às escritas das pesquisas autoetnográficas, conforme já mencionei, estas são regidas por estilos e gêneros literários, fazendo usos da primeira, segunda e terceira pessoas. De acordo com Ellis, Adams e Bochner (2010), a primeira pessoa pode ser usada pelos/as autoetnógrafos/as para contar histórias que eles/as observaram pessoalmente ou viveram, a segunda pessoa para trazer aos/às leitores/as algumas cenas, testemunhar ativamente experiências, distanciar-se de eventos e descrever momentos difíceis vividos e, por fim, a terceira pessoa para estabelecer os contextos para interações, relatar descobertas e apresentar o que os/as outros/as fazem ou dizem.

Nesse sentido, nas escritas autoetnográficas os/as pesquisadores/as não tentam “se esconder atrás de suas próprias palavras” (HISSA, 2012, p. 224). Escritas pessoais, íntimas, corporificadas, envolventes e atraentes substituem as escritas científicas convencionais. Com isso, argumentos rigorosos e precisos são desnecessários às pesquisas autoetnográficas? Escritas pessoais são esvaziadas de argumentos, rigorosidades e precisões? A ciência difundida pelo Iluminismo me fez acreditar que sim, apontando não apenas diferenças entre as

escritas científicas convencionais e as escritas pessoais, que decorrem de exercícios da arte, mas, sobretudo, sinalizando hierarquias (HISSA, 2012).

Ao abrirem-se para as escritas pessoais, que não esvaziadas de argumentos, rigorosidades e precisões e, ainda, dialogam com os variados saberes - não apenas com o saber científico -, com os/as leitores/as e com o mundo, as pesquisas autoetnográficas defendem que a ciência precisa ser regada de sentimentos e emoções e, ainda, ser compreendida por muitos/as e não por alguns/mas. Portanto, os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as pensam que incorporar escritas não impessoais, abstratas e herméticas às pesquisas é uma forma da ciência deixar de ser só ciência (HISSA, 2012).

Ademais, escrever histórias de si pode ser terapêutico para os/as pesquisadores/as, de acordo com Ellis, Adams e Bochner (2010). Isso porque eles/as escrevem para dar sentido às suas vidas, compartilhar experiências, purgar seus fardos, questionar histórias canônicas, melhorar e entender melhor seus relacionamentos, reduzir o preconceito, encorajar responsabilidade e agência, elevar a consciência e promover a mudança.

Escrever histórias pessoais também pode ser terapêutico para os/as participantes da pesquisa e leitores/as porque torna possível o “testemunhar”: eles/as testemunham os dilemas morais e as dores, pensam com as histórias em vez de a respeito delas (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Como testemunhas, os/as participantes e leitores/as da pesquisa podem sentir os dilemas morais e as dores dos/as pesquisadores/as e, com isso, perceber que seus dilemas e suas dores são legítimos e/ou sentir capazes de lidar com ou querer mudar suas circunstâncias (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Disso decorre que fazer, compartilhar e ler autoetnografias ajuda a transformar pesquisadores/as, participantes e leitores/as no processo. Essas transformações, conforme destaca Chang (2007), não são objetivos primários das autoetnografias, mas subprodutos poderosos e frequentes.

Nesse sentido, a meu ver, as autoetnografias são tradutoras (SANTOS, 2007), pois, basicamente pela narração, os/as pesquisadores/as partilham o mundo com os/as leitores/as, por meio de suas práticas, seus saberes ou suas experiências.

Muitas foram, até aqui, as minhas descobertas sobre o caminho de pesquisa autoetnográfica. Entretanto, uma indagação minha ainda estava sem resposta, a saber: quais são as questões éticas decorrentes das parcerias entre os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as e os/as participantes da pesquisa?

Encontrei essa resposta em Ellis e Bochner (2000) e Moita Lopes (2006b). Para a estudiosa e o estudioso americanos, os/as pesquisadores/as autoetnógrafos/as precisam ter

preocupações relacionais tanto nos processos de pesquisa quanto nos produtos. Isso significa que, em muitas ocasiões, esses/as pesquisadores/as devem mostrar seus textos aos/às participantes que neles estão implicados/as, permitindo que respondam e/ou reconheçam como foram representados/as. Semelhante aos/às etnógrafos/as tradicionais, os/as autoetnógrafos/as também podem ter que proteger as privacidades e seguranças dos/as participantes da pesquisa e alterar características identificadoras, como etnias, gêneros, nomes, locais ou aparências.

Para Moita Lopes (2006b), os/as pesquisadores/as contemporâneos/as - portanto, não apenas os/as autoetnógrafos/as - devem também chamar esses/as participantes, que são os sujeitos que vivem as práticas sociais, para opinar sobre os resultados de suas pesquisas, como também para identificar as suas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista.

No que diz respeito à questão ética chamar os/as participantes da pesquisa para opinar sobre os seus resultados, destacada por Moita Lopes (2006b), quero fazer uma colocação. Entreguei os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos, que são documentos básicos e fundamentais dos protocolos das pesquisas com ética, após serem submetidos à análise do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/UFU), aos pais, às mães ou aos responsáveis legais dos/as aprendizes, para que tomassem suas decisões quanto às participações desses sujeitos sociais na minha pesquisa. Um pai escreveu no Termo que lhe foi entregue que gostaria de ter acesso às conclusões da pesquisa. Em uma reunião de pais, mães e responsáveis legais dos/as aprendizes abordei essa questão. Combinamos que enviarei a eles/elas a pesquisa, por meio dos e-mails que constam nas matrículas dos/as aprendizes, após o seu término. Vou, então, sugerir que opinem, juntamente com esses sujeitos sociais, sobre os seus resultados.

Para finalizar este tópico, destaco que, depois dessas muitas leituras e interpretações, ficou claro, para mim, qual caminho de pesquisa autoetnográfica - analítica, interpretativa, crítica ou evocativa - se articula ao meu modo de ser e de estar no mundo (HISSA, 2012).

1.2 Autoetnografia evocativa: o meu caminho de pesquisa

O meu caminho de pesquisa é o da autoetnografia evocativa, que

combina as práticas e ênfases das ciências sociais com a sensibilidade estética e formas expressivas de arte [...]. O objetivo é a prática de uma ciência social artística, poética e empática, na qual os[as] leitores[as] possam manter em suas mentes e

sentir em seus corpos as complexidades de momentos concretos da experiência vivida (ELLIS, 2004, p. 30).²⁴

Assim sendo, nesse caminho de pesquisa autoetnográfica evocativa, que preza pela ciência artística, isto é, pela inteligência da poesia juntamente com a ciência, os textos aparecem em uma variedade de formas, combinadas ou não, tais como: contos, poemas, romances de ficção, ensaios fotográficos, roteiros, ensaios pessoais, escrita fragmentada e por camadas, prosa narrativa de ciências sociais etc.

Os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as evocativos/as, segundo Ellis e Bochner (2000), escrevem histórias permitindo e incentivando que os/as leitores/as façam leituras alternativas e múltiplas interpretações. Esses sujeitos prestam atenção aos seus sentimentos, pensamentos e emoções usando a técnica de introspecção sociológica sistemática para tentar entender experiências que já tiveram. Por isso, essas histórias se tornam teorias, que são interpretadas como narrativas do tempo.

Ao trazerem os seus passados para os presentes autobiográficos, os/as pesquisadores/as se inserem neles e criam as condições para reescrevê-los e, portanto, para experimentá-los novamente, de acordo com Denzin (2006). O estudioso acrescenta que, desse modo, as histórias se tornam montagens, momentos citados fora de contextos.

Essas histórias são sobre os passados e não os próprios passados dos/as pesquisadores/as, argumentam Ellis e Bochner (2000), dadas as distorções das suas memórias e a mediação da linguagem. Na maioria das vezes, tais histórias “se concentra[m] em um único caso e, portanto, viola[m] as preocupações tradicionais da[s] pesquisa[s], da generalização entre casos à generalização dentro de um único caso” (ELLIS E BOCHNER, 2000, p. 744);²⁵ destacam experiências emocionais; recusam os impulsos de abstrair e explicar; dão maior ênfase às jornadas do que aos destinos; ativam as subjetividades e obrigam as respostas emocionais.

Entretanto, apesar dos textos autoetnográficos evocativos recusarem os impulsos de abstrair e explicar, eles contêm elementos analíticos, no sentido de que “quando as pessoas contam histórias, empregam técnicas analíticas para interpretar seus mundos” (ELLIS, 2004, p. 195-196). Ou seja, epifanias - momentos lembrados percebidos como impactantes nas

²⁴ No original: “blends the practices and emphases of social science with the aesthetic sensibility and expressive forms of art [...]. The goal is to practice an artful, poetic, and empathic social science in which readers can keep in their minds and feel in their bodies the complexities of concrete moments of lived experience” (ELLIS, 2004, p. 30, tradução minha).

²⁵ No original: “often focuses on a single case and thus breaches the traditional concerns of research from generalization across cases to generalization within a case” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 744, tradução minha).

trajetórias de vida das pessoas, tempos de crises existenciais que forçaram pessoas a descrever e analisar as experiências vividas, eventos após os quais as vidas não parecem as mesmas - são interpretadas a partir das posições atuais dos/as pesquisadores/as.

Essa forma de análise das pesquisas autoetnográficas evocativas, que é a análise narrativa, não se encaixa confortavelmente na tradição analítica, para a qual as histórias não são privilegiadas como maneiras para os entendimentos de problemas sociais, portanto, como teorias, mas principalmente como materiais empíricos, segundo Ellis (2004). Como materiais empíricos, para a pesquisadora, as histórias se tornam histórias das categorias e não histórias das experiências.

Ellis (2004) argumenta que é possível generalizar a partir de autoetnografias evocativas, que são concentradas em um único caso, mas não de maneira tradicional, pois são os/as leitores/as que as testam, determinam se as histórias lhes falam sobre as suas experiências ou sobre as vidas de outras pessoas que conhecem.

Enfim, as autoetnografias evocativas defendem histórias com escritas evocativas e terapêuticas como forma de analisar e as ressonâncias dos/as leitores/as como forma de generalizar (ELLIS, 2004). Escritas terapêuticas para quem? Às vezes para os/as próprios/as pesquisadores/as, às vezes para os/as seus/suas participantes, às vezes para seus/suas leitores/as e às vezes para os/as três.

Os/as pesquisadores/as autoetnográficos/as evocativos/as, ainda de acordo com Ellis (2004), têm de ser flexíveis, estar abertos/as as incertezas, confiar nos processos e neles/as mesmos/as. Será que estou apta a seguir esse caminho de pesquisa? Eis que, de repente, a dúvida tomou conta de mim: tenho muitas fraquezas. Saberei se sim ou não seguindo o caminho, sem garantias.

1.2.1 Os instrumentos metodológicos da pesquisa

Conforme anunciei no texto introdutório desta tese, para facilitar as minhas recordações, organizar a minha memória e compor os materiais empíricos desta pesquisa com os quais teorizo, ou seja, conto uma história, utilizo os diários de leituras dos/as aprendizes, entrevistas focadas nesses diários e o meu diário de pesquisa. Reitero que conto uma história com o objetivo de evidenciar como e em que medida práticas de letramento que planejo e executo, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos. Desse modo, complemento os materiais “internos”, gerados na minha memória, com materiais “externos”, de fontes externas (CHANG, 2007,

2008). Misturo, com isso, minhas próprias emoções com as emoções dos/as aprendizes, que foram relatadas em seus diários de leituras e nas entrevistas focadas nesses diários.

O uso desses variados instrumentos metodológicos - minha memória, diários de leituras dos/as aprendizes, entrevistas focadas nesses diários e meu diário de pesquisa ou da “cristalização” (RICHARDSON, 2018, p. 553) - para compor os materiais empíricos da pesquisa, reflete minha tentativa de incluir o máximo de experiências possíveis e assegurar uma compreensão aprofundada, complexa, mas completamente parcial acerca das mencionadas práticas de letramento que planejo e executo, tendo a hermenêutica ricoeuriana como parâmetro norteador.

Na cristalização há o reconhecimento de que há muito mais do que três lados para se aproximar do mundo, opondo-se à triangulação da pesquisa tradicionalmente encenada, “que supõe a existência de um ponto fixo ou objeto que pode ser triangulado” (RICHARDSON, 2018, p. 552)

Assim sendo, o imaginário central para a validade das pesquisas autoetnográficas evocativas

não é o triângulo – um objeto rígido, fixo, bidimensional. Em vez disso, o imaginário central é o cristal, que combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação. Os cristais crescem, mudam e alteram, mas não são amorfos. Os cristais são prismas que refletem externalidades e refratam dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões e matrizes, que são lançados para fora em diferentes direções. O que vemos depende de nosso ângulo de repouso, não da triangulação ou da cristalização. [...] passamos da geometria plana para a teoria da luz, onde a luz pode ser tanto ondas quanto partículas (RICHARDSON, 2018, p. 552).

Nesse sentido, a cristalização desconstrói a ideia tradicional de validade, que traz no seu bojo a ideia de que existe uma única verdade (RICHARDSON, 2018). Com a cristalização, segundo Richardson (2018), paradoxalmente, os/as pesquisadores/as poderão saber mais sobre seus objetos de pesquisa e duvidar do que sabem. Logo, com a cristalização esses sujeitos poderão concluir que há sempre mais a saber sobre os seus objetos de pesquisa.

No que respeita aos instrumentos metodológicos, um diário, de acordo Alaszewski (2006, p. 01), “pode ser definido como um documento criado por uma pessoa que manteve um registro regular, pessoal e contemporâneo”.²⁶ Esse registro pode assumir a forma de um

²⁶ No original: “can be defined as a document created by an individual who has maintained a regular, personal and contemporaneous record” (ALASZEWSKI, 2006, p. 01, tradução minha).

documento escrito, uma gravação, um áudio ou um audiovisual com estrutura de tempo. As características do diário, na visão do pesquisador são:

- *Regularidade*: Um diário é organizado em uma sequência de registros regulares e datados durante um período de tempo durante o qual o[a] diarista preserva ou mantém o diário. Estes registros podem ocorrer em intervalos de tempo fixos, como todos os dias, ou vinculados a eventos específicos.
- *Pessoal*: Os registros são feitos por uma pessoa identificável que controla o acesso ao diário enquanto o registra. O[a] diarista pode permitir que outros[as] tenham acesso ao diário; e a sua não destruição indica uma aceitação tácita de que outros[as] o acessarão.
- *Contemporâneo*: Os registros são feitos no momento ou próximas o suficiente do momento em que eventos ou atividades ocorreram, para que não sejam distorcidos por problemas de recordação (ALASZEWSKI, 2006, p. 02, grifos do autor).²⁷

A regularidade, segundo Blanchot (2005), submete o diário a uma clausura, pois ele deve respeitar o calendário. Esse é o seu pacto. Desse modo, “o calendário é seu demônio, o inspirador, o compositor, o provocador e o vigilante” (BLANCHOT, 2005, p. 270). Nesta perspectiva, o autor considera que escrever um diário é colocar-se passageiramente “sob a proteção dos dias comuns, colocar a escrita sob essa proteção, e é também proteger-se da escrita” (p. 270), submetendo-a à regularidade.

Para Alaszewski (2006), o diário pessoal pode assumir diferentes formas, tais como: registro científico, memorando, testemunho, literário e fictício. Como registro científico de descoberta, o que era estranho e não familiar é relatado pelo/a diarista. No diário como memorando o/a diarista relata sua contribuição para eventos e decisões. No diário de testemunho há relatos de sofrimentos e sobrevivências. No diário de literatura os/as diaristas são escritores/as que narram seus cotidianos e pensamentos entrelaçando-os com a literatura. Os relatos do diário fictício oferecem visões do mundo ficcional.

O diário de literatura faz da leitura uma experiência, pois o/a diarista se diz pelos livros ou textos (ROUXEL, 2013a). Não é de surpreender que a escola tenha se aproveitado dessa forma de diário, alcunhando-o de diário de leituras. Nele, o/a leitor/a aprendiz faz registros regulares e datados, de acordo com Rouxel (2013a), descrevendo como se encontraram os mundos ficcionais dos textos e o seu mundo real. Esses registros ocorrem em

²⁷ No original “•*Regularity*: A diary is organised around a sequence of regular and dated entries over a period of time during which the diarist keeps or maintains the diary. These entries may be at fixed time intervals such as each day or linked to specific events. •*Personal*: The entries are made by an identifiable individual who controls access to the diary while he or she records it. The diarist may permit others to have access, and failure to destroy the diary indicates a tacit acceptance that others will access the diary. • *Contemporaneous*: The entries are made at the time or close enough to the time when events or activities occurred so that the record is not distorted by problems of recall”. (ALASZEWSKI, p. 02, 2006, grifos do autor, tradução minha).

intervalos de tempos fixos, sendo vinculados aos eventos de leitura. Mais precisamente, eles ocorrem após as leituras silenciosas dos textos.

Partindo das teorizações de Blanchot (2005) sobre o diário pessoal, digo que no diário de leituras o/a leitor/a escreve a cada leitura sob a garantia dessa leitura e para lembrá-lo/a a si mesmo/a. “É uma maneira cômoda de escapar ao silêncio” (BLANCHOT, 2005, p. 273), pois cada leitura diz alguma coisa, cada leitura anotada é uma leitura preservada. Essa operação dupla é vantajosa: protege-o/a do esquecimento e do desespero de não ter nada a dizer sobre o texto lido (BLANCHOT, 2005).

A meu ver, com a incorporação da prática da escrita diarista de leituras o ensino de literatura deixa de dizer respeito somente aos conteúdos, dizendo respeito também “à relação, à coabitação entre corpos; coabitação dirigida, e em grande parte falseada, pelo espaço institucional” (BARTHES, 2004b, p. 334). Em outros termos, o diário de leituras coloca na temporalidade de uma aula de literatura valores ou desejos que não são previstos por essa instituição, “quando não são recalcados por ela” (BARTHES, 2004b, p. 334), como, por exemplo, afeto e delicadeza.

De modo geral, meus/minhas aprendizes fizeram pequenas descrições em seus diários de leituras, combinados ou não com ilustrações, ou apenas ilustrações, pois estavam em processo de alfabetização. Entendo a alfabetização “como a aquisição do sistema convencional de escrita” (SOARES, 2004, p. 19), que é interdependente e indissociável do letramento. Ou seja,

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 19).

Desenvolver a alfabetização em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento, segundo Soares (2004) e Gee (2004), significa que a construção da representação da língua escrita, pela criança, deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos - concepção presente nos métodos de alfabetização designados “tradicionais”. Desse modo, em um contexto de letramento a criança é um sujeito ativo, capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais. Portanto, rejeita-se uma ordem hierárquica de habilidades, admitindo-se que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”.

Para uma melhor compreensão do que é um diário de leituras, trago o registro de leitura da leitora Taiane Lima (Ilustração 1), que foi feito após a leitura silenciosa do texto “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, adaptado para os quadrinhos por Mendes (2011):

Ilustração 1: Registro de leitura da aprendiz Taiane Lima



Fonte: Diário de leituras da leitora.

O registro de Taiane Lima, a meu ver, indica que nos diários de leituras os/as leitores/as, de fato, se dizem pelos livros ou textos (ROUXEL, 2013a) e que, desse modo, esses diários podem ser vistos, em uma pesquisa, como documentos das vidas dos sujeitos sociais que dela participam.

Eles dão “vozes” a esses/as participantes, fixando “o[s] instante[s] antes que ele[s] morra[m] e que perpetuamente morre[m]” (LISPECTOR, 2015, p. 174). Isso porque ao mesmo tempo que esses sujeitos vivem os instantes, lançam-se nas suas passagens para outros instantes (LISPECTOR, 2015).

Assim sendo, considero que, por meio de diários de leituras, o/a pesquisador/a autoetnográfico/a poderá formular conhecimento responsivo à vida social não ignorando as vozes que a vivem, conforme demanda a Linguística Aplicada na atualidade, na visão de Moita Lopes (2006b).

Ao entrevistar os/as diaristas, que são os/as participantes/as desta pesquisa, utilizei a técnica de introspecção sociológica sistemática (ELLIS, 1991; ELLIS; BOCHNER, 2000), usada na forma de introspecção interativa, pois eu estava interagindo com eles/elas. As entrevistas focadas nos diários de leituras, nos quais os/as aprendizes registraram, no primeiro movimento hermenêutico da compreensão, as suas primeiras leituras dos textos, que são compreensões perceptivas, proporcionaram-me deslocamentos para fora e para dentro e, com isso, forneceram-me autointrospecções (ELLIS, 1991; ELLIS; BOCHNER, 2000), uma vez

que analisei minhas próprias respostas em reação às experiências e aos sentimentos dos/as entrevistados/as.

Portanto, por meio da técnica de introspecção sociológica sistemática (ELLIS, 1991; ELLIS; BOCHNER, 2000), eu trouxe para esta pesquisa tanto os meus pensamentos e sentimentos quanto os dos/as participantes. Estou com vergonha de admitir que os deslocamentos para fora e para dentro fizeram-me sentir vulnerável e que eu tenho certo medo da vulnerabilidade.

Com as entrevistas, os/as aprendizes percorreram os outros dois movimentos hermenêuticos da compreensão, a explicação e a apropriação, que são fases de um único processo: a dinâmica da leitura interpretativa (RICOEUR, 2000).

Desse modo, eles/elas não apenas leram os textos, mas também se leram (SOUZA, 2011a), ou seja, pensaram: por que entendemos assim? Por que achamos isso? De onde vieram as nossas ideias, as nossas interpretações? Em outros termos, os/as aprendizes desenvolveram autorreflexividades com o meu auxílio.

De acordo com Vygotsky (1993, p. 89), “com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento”. E o que ela é capaz de fazer hoje com o auxílio de outra pessoa, será capaz de fazer sem auxílio amanhã. Portanto, para o estudioso do pensamento e da linguagem, o aprendizado caminha à frente do desenvolvimento, “servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções [psicológicas] já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. [...]. O aprendizado deve caminhar para o futuro, e não para o passado” (p. 89).

As entrevistas foram registradas no meu diário de pesquisa ou diário etnográfico,²⁸ que é um diário pessoal de registro científico (ALASZEWSKI, 2006). Trago, a seguir, a entrevista que fiz com Taiane Lima, que foi focada em seu diário de leituras. O registro, que corresponde à Ilustração 1, foi feito após a leitura silenciosa do texto “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, adaptado para os quadrinhos por Mendes (2011):

Sandra: Taiane Lima, por que você ilustrou essa cena da história em quadrinhos no seu diário?

Taiane Lima: Porque eu gostei muito dela.

Sandra: Por que você gostou muito dela?

Taiane Lima: Lembrei-me da minha avó.

Sandra: Por que você se lembrou dela?

²⁸ De acordo com Alaszewski (2006), Malinowski foi pioneiro no trabalho de campo e seu diário etnográfico foi projetado para os/as leitores/as sentirem que estavam participando na vida das pessoas que ele estudou.

Taiane Lima: Porque a minha avó lê histórias para mim, igual a Dona Benta lê para Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde.

Sandra: Então você gostou muito da cena porque a Dona Benta provocou em você a lembrança de sua avó. O que você entendeu dessa cena?

Taiane Lima: Eu entendi que a Narizinho e a Emília queriam que a Dona Benta dissesse qual era a história certa, a da formiga má ou a da formiga boa, porque as avós conhecem essas histórias antigas (DIÁRIO DE PESQUISA).²⁹

A leitora disse que, durante a leitura, lembrou-se da avó, que lê histórias para ela, igual Dona Benta lê para Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde. Lendo, ela foi, então, arrastada a levantar a cabeça, a ouvir outra coisa, a devanear (BARTHES, 1987). Assim, o mundo ficcional do texto e o seu mundo real se encontraram. A fala da leitora aponta que ela tem, fora da escola, contatos com livros como objetos físicos, que, provavelmente, os manipula e interage com eles. Essa informação é importante para esta pesquisa que trata de práticas de letramento.

No meu diário de pesquisa também narrei alguns pensamentos meus enquanto os vivenciei, sentimentos e emoções, isto é, fiz autoexames. Eu os trago em algumas partes da tese para apresentar abertamente o meu si. Portanto, utilizei, para fazer esses registros, a técnica de introspecção sociológica sistemática, na forma de autointrospecção (ELLIS, 1991; ELLIS; BOCHNER, 2000):

Data: 07/08/2018

Hoje reli o texto “A formiga coroca”, de Monteiro Lobato, que faz parte da obra *Reinações de Narizinho*. Li esse texto pela primeira vez quando tinha oito anos: o que olhei? O que procurei? Estava na escuta de quê? Gostaria de ter tido um diário de leituras para saber, hoje, o que emergiu de mim na leitura desse texto quando eu era criança (DIÁRIO DE PESQUISA).

Com esses instrumentos metodológicos compus os materiais empíricos com os quais conto a história da minha experiência objetivando evidenciar como e em que medida práticas de letramento que planejo e executo, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos. Essa história é uma teoria, pois nada é mais teórico do que uma boa história (ELLIS, 2004). Portanto, analiso os materiais empíricos desta pesquisa, que foram compostos por meio da minha memória, dos diários de leituras dos/as aprendizes, das entrevistas focadas nesses diários e do meu diário de pesquisa, valendo-me da análise narrativa (ELLIS, 2004).

²⁹ No processo de transcrição das entrevistas fiz adequações das minhas falas e dos/as aprendizes para a norma culta, que rege a escrita. O nome da aluna é fictício e foi escolhido por ela.

1.2.2 A composição dos materiais empíricos

Os materiais empíricos com os quais teorizo ou conto esta história sobre práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos que planejei e executei foram compostos nas minhas aulas de literatura, no terceiro bimestre escolar do ano de 2018. As aulas ocorreram às quintas-feiras, nos dois últimos horários da grade. Reitero que uso o termo “materiais empíricos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 39) para o que normalmente se descreve como “dados”.

No início do ano letivo de 2018, perguntei aos/às aprendizes quais histórias literárias eles/as conheciam e/ou gostariam de conhecer para que eu pudesse planejar quatro sequências de leituras, sendo uma para cada bimestre, partindo de suas experiências com a linguagem literária, considerando “as dimensões multilíngue e multimodal” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 164) dessa linguagem e os novos letramentos.

Assim sendo, essas sequências de leituras previram trabalhar a linguagem literária “desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla[ram] pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p. 98).

Procuraram contribuir para a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos partindo de suas experiências literárias e valorizando, nas leituras, suas diferenças de história, de origem, de lugar ou suas relações de pertença. Interessaram-se pelas refigurações dos textos pelos/as leitores/as, ou seja, pelas transformações das experiências desses sujeitos (RICOEUR, 1997).

As histórias mais mencionadas pelos/as aprendizes/as como as conhecidas foram “Chapeuzinho Vermelho” e “A cigarra e a/as formiga/as”. Significa que essas crianças, em conformidade com as teorizações de Ricoeur (2014), se reconheciam nessas histórias. De modo geral, elas disseram que gostariam de ler, durante o ano letivo, histórias com personagens fantásticas - vampiro, lobisomem, monstro, bruxa, fantasma etc. – e, também, histórias engraçadas, de humor.

Diante disso, escrevi as seguintes sequências de leituras, sendo uma para cada bimestre letivo: 1- Era uma vez Chapeuzinho Vermelho?; 2- Historinhas de horror em versos e quadrinhos; 3- Multileituras da fábula “A cigarra e a/as formiga/as” e, por último, 4- Lobato humorista: *A reforma da natureza*.

Nas duas primeiras sequências de leituras, os/as aprendizes não tinham cadernos separados dos cadernos de sala para registrarem, por meio da escrita e/ou do desenho, suas primeiras leituras porque ainda estavam se familiarizando com esse modo de escrita. Somente na terceira sequência de leituras, na qual iniciei a composição dos materiais empíricos desta pesquisa, confeccionei, juntamente com eles/elas, os cadernos específicos para esses registros, que são os diários de leituras. Para isso, levei para a sala de aula folhas de papel branco e colorido dobradas ao meio e perfuradas e, também, espirais para encadernação. As folhas de papel colorido foram usadas nas capas dos cadernos. Eu queria, na verdade, empolgá-los/as ainda mais com a prática da escrita diarista de leituras literárias:

Data: 03/08/2018

Quando chego à sala de aula os/as aprendizes me recebem na porta desejando-me bom retorno e dizendo que sentiram saudades de mim e das nossas aulas. Aguardo uns minutos até que todos/as se acomodem em suas carteiras. Digo-lhes, então, que também desejo um bom retorno e que também senti saudades deles/as e das nossas aulas. Sinto a alegria de começar um novo semestre letivo. (Alegria, alegria: sinto-a desde 1991).

Débora pergunta “começaremos hoje aquelas leituras?” [antes do recesso escolar eu disse que faríamos multileituras da fábula “A cigarra e a/s formiga/s”].

“Não será hoje, Débora”, eu respondo.

“Não faremos nada hoje, então?”, pergunta Neymar, com uma felicidade travessa esboçada no rosto.

“Faremos os cadernos que serão os diários de leituras de vocês”.

“Como assim, professora? Não faremos mais os registros de leituras nos nossos cadernos de sala?”

“Isso mesmo, Jack Norman. Agora vocês terão um caderno separado do caderno de sala para fazerem os registros de leituras”.

Mal termino de falar, ouço algumas exclamações, “que legal!”, “que maneiro!”, “que demais!”.

Apresento-lhes os materiais que eu trouxe para as confecções dos cadernos. (DIÁRIO DE PESQUISA).

Os registros de como se encontraram os mundos imaginários dos textos como os mundos dos/as aprendizes/leitores/as - suas primeiras leituras - foram feitos nesses diários, conforme informei adiante, após as leituras silenciosas, nas quais esses sujeitos estabeleceram relações, sem restrições, com os textos. Para preservar as suas liberdades diante dos textos lidos - formas de discursos, discursos sob as formas de inscrições (RICOEUR, 2000) -, não estipulei os aspectos e as extensões desses registros, que são compreensões perceptivas dos textos. Essas compreensões fazem parte do primeiro movimento hermenêutico da dinâmica da leitura interpretativa, segundo Ricoeur (2000).

Fiz, após as verbalizações espontâneas desses registros dos diários de leituras na comunidade leitora (RICOEUR, 1997) da sala de aula, formada por mim e pelos/as aprendizes, entrevistas com os/as diaristas focadas em seus diários. Com as entrevistas, os/as

leitores/as percorreram os outros dois movimentos hermenêuticos da dinâmica da leitura interpretativa, que são explicação e apropriação (RICOEUR, 2000).

Essas entrevistas aconteceram na comunidade leitora da sala de aula, portanto, em contexto de relações bem estabelecidas entre esses/as diaristas/leitores/as e eu, a entrevistadora. Nesse sentido, em conformidade com Ellis, Adams e Bochner (2010), elas foram interativas, pois eu interagi com os/as entrevistados/as.

Registrei tais entrevistas no meu diário de pesquisa e fotografei, com as permissões dos/as diaristas, os diários de leituras daqueles/as cujos/as mães, pais e/ou responsáveis legais autorizaram, por escrito, suas participações nesta pesquisa, conforme orienta o Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos (CEP).³⁰ Pedi essas autorizações na reunião que foi feita na escola, no início do mês de agosto, para a entrega dos boletins de notas do segundo bimestre letivo. Nessa reunião, também esclareci qual é a minha questão de pesquisa e, a meu ver, as mães, os pais e/ou os/as responsáveis legais puderam opinar como sendo válida essa questão de seus pontos de vista.

Assim que eu chegava à minha casa, transcrevia essas entrevistas, pois no outro dia, antes de eu iniciar as aulas nas quais eu enfocava outras linguagens além da literária, lia essas transcrições para os/as aprendizes, oportunizando, de forma ética, que eles/elas reconhecessem como seriam representados/as no texto desta tese e que fizessem alterações. Eu transcrevia as entrevistas focadas nos diários de leituras assim que chegava à minha casa porque os sentimentos vivenciados nelas ainda estavam intensos. De acordo com Ellis (2004), esses sentimentos são mais facilmente incluídos, pela escrita, à pesquisa quando ainda estão veementes. Depois eu voltava a essas transcrições quando estava mais emocionalmente distante.

O registro do meu diário de pesquisa, a seguir, é sobre uma adequação feita por mim em uma transcrição de uma entrevista, juntamente com o leitor/diarista que foi entrevistado:

Data 04/10/2018

Li a transcrição que fiz da entrevista focada no diário de leituras de Luccas Neto. Ele disse que estava faltando “algumas coisas”. Pediu para eu acrescentar que o trabalho da formiga é bom para ela porque “quem canta seus males espanta” e, ainda, que isso quem diz é a avó dele. Eu havia transcrito que ele apenas disse sim quando perguntei se ele havia se identificado com a personagem cigarra. Ele disse que falou que se identificou porque o trabalho dela enobrece todo mundo e, também,

³⁰ O Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos (CEP) autorizou a execução desta pesquisa. O número do parecer é 2.798.048.

porque ela é uma alegre cantora. Então, fiz os acréscimos na transcrição (DIÁRIO DE PESQUISA).

No diário de pesquisa também narrei, conforme já expus anteriormente, alguns pensamentos meus enquanto os vivenciei, sentimentos e emoções. Em outras palavras, caleidoscopicamente registrei, nesse diário, as minhas mutações faiscantes que me fascinam (LISPECTOR, 2015):

Data: 03/10/2018

Hoje o/as aprendizes e eu observamos as formigas no eterno trabalho de carregar folhas para o formigueiro. Há um formigueiro na escola, perto do ipê de flores amarelas. Uma formiga estava imóvel na fila das formigas, como que transmutada em pedra. Ela atrapalhava a passagem das outras minuciosas formigas. Fixei meu olhar na formiga-pedra. Lembrei-me deste trecho de Lispector (2015, p. 578) na formiga “cabe todo um mundo que me escapa se eu não tomar cuidado. Por exemplo: cabe senso instintivo de organização, linguagem para além do supersônico e sentimentos de sexo” (DIÁRIO DE PESQUISA).

As notas de campo do meu diário de pesquisa, em consonância com o pensamento de Ellis (2004), são histórias seletivas sobre acontecimentos, escritas por um ponto de vista específico no tempo para um propósito específico. Nesse sentido, são parciais e situadas.

Esse período de composição dos materiais empíricos deixou-me exausta física, mental e emocionalmente, conforme registrei em meu diário de pesquisa:

Data: 24/08/2018

Já passou da meia noite. Terminei agora de transcrever as entrevistas dos/as aprendizes. Ainda vou preparar os materiais das aulas de amanhã. Estou muito cansada. Minha cabeça dói, preciso de um remédio. Vou tomar banho e, depois, terminar minhas tarefas. Preciso de coragem para continuar esta pesquisa: o que é isto que estou pensando? (DIÁRIO DE PESQUISA).

1.2.3 O local da pesquisa

Ilustração 2: Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, situada no Bairro Santa Mônica, zona leste de Uberlândia



Fonte: Google.

A escola

Tão grande! Tão bonita!
 Tem árvores que alegram a vista.
 Tem muitas salas de aula equipadas eletronicamente.
 Tem duas quadras esportivas com vistas para o poente.
 Tem vestiário com sanitário.
 Tem pátio coberto para uso diário.
 Tem biblioteca para experiências.
 Tem laboratório de ciências.
 Tem laboratório de informática.
 Tem sala de xérox, mídias e telemática.
 Tem salas de professores e professoras,
 de supervisoras e diretoras.
 Quantos espaços!
 Mas o mais importante, francamente,
 é que nessa escola tem gente.
 (Aprendi com Freire).³¹
 Essa gente existe no tempo.
 Está dentro. Está fora.
 Herda. Incorpora.
 Modifica.
 Gente que emerge do tempo.
 Banha-se nele.
 Temporaliza-se.

1.2.4 Os/as participantes da pesquisa

Bem-aventuranças
Crianças.
Infâncias.
(ou vidas em pujanças).
(Sandra Borges)

³¹ FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967, p. 41.

Participaram desta pesquisa vinte e quatro crianças,³² que eram meus/minhas aprendizes na disciplina Literatura e outras linguagens, no ano de 2018. Elas foram autorizadas pelas mães, pais e/ou responsáveis legais e também concordaram em compor os materiais empíricos para esta investigação, que consistem nos registros dos seus diários de leituras e nas entrevistas focadas nesses diários.

Esses/as aprendizes tinham entre sete e oito anos de idade quando os materiais empíricos foram compostos e ainda não dominavam todas as habilidades e os conhecimentos linguísticos e psicológicos que constituem a leitura e a escrita. Isso porque eles/as estavam desenvolvendo suas funções psicológicas (VYGOTSKY, 1993), cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, numa interação contínua com a contribuição dos aprendizados da escrita e da leitura (mas também da matemática, das ciências naturais, enfim das matérias escolares). Assim sendo, nas suas fases iniciais, tais aprendizados se baseiam em processos rudimentares, que ainda estão surgindo (VYGOTSKY, 1993).

No que diz respeito aos aprendizados da escrita e da leitura, estes necessitam das funções psicológicas, ainda acordando com o estudioso do pensamento e da linguagem, porque exigem das crianças altos níveis de abstração, como falar “em pensamento e imagem apenas” (VYGOTSKY, 1993, p. 85), e ações analíticas deliberadas para que possam conhecer “a estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos [...] etc.” (VYGOTSKY, 1993, p. 85). Essas funções psicológicas, segundo as investigações do estudioso em foco, não precedem esses aprendizados, mas se desenvolvem interagindo continuamente com as suas contribuições. São os aprendizados, então, que precedem os desenvolvimentos.

Trago, poeticamente, os retratos das crianças que participaram desta pesquisa:

Retratos

Letícia Moraes³³ é alegria.

Leonardo Costa é todo amor.

Neymar, Saimon e Paolo Guerrero são futebóis.

Luccas Neto é influenciador.

³² As crianças da sala de aula que não foram autorizadas pelos pais, mães e/ou responsáveis legais a participarem da pesquisa fizeram todas as atividades desenvolvidas nas minhas aulas.

³³ Todos os nomes mencionados são fictícios e foram escolhidos pelas crianças.

Ana Luiza é cheia de graça.

João Lucas é luminoso.

Júlia é atriz.

Miguel é glorioso.

Ludmilla é funk.

Taine Lima é brisa.

Luísa Manuele é simpatia.

Débora é juíza.

Meliодas, Jack Norman e Felipe Neto são cibernéticos.

Manuela Ferreira é cumplicidade.

Larissa Manoela é cantora.

Raissa Chandelly é tranquilidade.

Kevinho é cantor.

Anitta é beleza.

Luísa é gloriosa.

Pedro Henrique é fortaleza.

Quanto ao ensino, a facilitação da aprendizagem, da leitura e da escrita, para crianças, Vygotsky (2007) considera que este deve ser organizado de forma que essas atividades lhes sejam necessárias. Em outros termos, a leitura e a escrita não devem ser ensinadas como atividades puramente mecânicas, mas como atividades culturais complexas para que sejam relevantes às suas vidas. Nesse sentido, é necessário que a escrita e a leitura sejam ensinadas às crianças naturalmente, sem imposição. Ora, então “elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo [de faz de conta]” (p. 144).

Por isso, as teorizações vygotskianas³⁴ são retomadas pelos estudiosos de letramento, que “baseiam-se na visão de que a leitura e a escrita só fazem sentido quando estudadas no

³⁴ De acordo com Gee (1999, p. 4), citando Wertsch (1985, 1991), “Vygotsky argumentou que a mente humana é ‘mobilizada’ através de um processo de ‘internalização’ ou ‘apropriação’ de imagens, padrões e palavras das atividades sociais das quais participamos. Além disso, o pensamento não é ‘privado’, mas quase sempre mediado por ‘ferramentas culturais’, isto é, artefatos, símbolos, ferramentas, tecnologias e formas de linguagem que foram moldadas histórica e culturalmente para desempenhar certas funções e realizar certos significados (ferramentas

contexto de práticas sociais e culturais (e podemos acrescentar práticas históricas, políticas e econômicas), das quais elas são apenas uma parte” (GEE, 1999, p. 04, tradução minha).³⁵ Em outras palavras, a leitura e a escrita devem ser ensinadas integradas em suas amplas gamas de contextos e práticas, não apenas cognitivas, mas também sociais, culturais, históricas e institucionais.

O brinquedo de faz de conta, para Vygotsky (2007), assim como a “instrução” via matérias escolares, é um fator muito importante do desenvolvimento das funções psicológicas das crianças. Ele fornece ampla estrutura básica para a “ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida e motivações volitivas [esforços deliberados]” (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Nesse sentido, para o estudioso soviético, o ensino da leitura e da escrita acoplado com o brinquedo pode ser potencializado, pois ambos criam uma “zona de desenvolvimento proximal” e em ambos os contextos as crianças elaboram habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passarão a internalizar. A zona de desenvolvimento proximal define, então, as funções psicológicas que ainda não amadureceram “e será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p. 152).

O psicanalista inglês Winnicott (1975) dedicou-se ao estudo do brincar, considerando, como Vygotsky (2007), que nesta atividade as crianças elaboram habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passarão a internalizar. Ele introduziu o termo área intermediária de experiência, que é “a terceira parte da vida de um ser humano [...], para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a realidade externa” (WINNICOTT, 1975, p. 12). É nessa área, segundo o psicanalista, que se encontra o brincar, mas também a criatividade e as apreciações artísticas, o sentimento religioso, o sonhar, o fetichismo, o mentir, o furtar, a perda do sentimento afetivo, o vício em drogas e o talismã dos rituais obsessivos. Esses fenômenos transicionais “pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência” (WINNICOTT, 1975, p. 30). Ou seja, eles são experiências culturais.

O brincar, segundo Winnicott (1975), constitui a parte maior das experiências das crianças e, através da vida, são conservadas nas experimentações intensas que dizem respeito “às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador” (p. 30). Essas

culturais têm certas ‘possibilidades’, embora as pessoas possam transformá-las usando-as em novas configurações”.

³⁵ No original: “based on the view that reading and writing only make sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political, and economic) practices of which they are but a part” (GEE, 1999, p. 04).

experimentações são, portanto, espaços lúdicos. O brincar da criança, mas também do adulto, para o psicanalista, é uma relação criativa com o mundo, é fazer, é experienciar, “sempre uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (p. 84).

Prova de que o brincar constitui a maior parte das experiências das crianças, conforme ressalta Winnicott (1975), é este registro do meu diário de pesquisa:

Data: 27/09/2018

Estávamos conversando sobre o poema “Sem Barra”, de José Paulo Paes (1994). Os dois últimos versos do poema são “mas sem a cantiga da cigarra/seria uma barra o trabalho da formiga” (sem paginação). Pedro Henrique falou “o trabalho da formiga fica sem barra com a cantiga da cigarra”. “Então o trabalho dela fica desbarrado”, concluiu Luísa (DIÁRIO DE PESQUISA).

A leitora Luísa fez uma travessura com a palavra “barra” em sua relação criativa com o mundo, em sua experiencição. O poeta Manoel de Barros fez poesia com essas travessuras que as crianças realizam com as palavras, que são brincadeiras vocabulares.

Voltando às teorizações de Winnicott (1975), tanto o brincar quanto a literatura, enquanto arte, portanto, habitam uma área intermediária entre a realidade interna da criança e a realidade compartilhada do mundo externo a ela, no entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, considerando “a objetividade como um termo relativo, porque aquilo que é objetivamente percebido é, por definição, até certo ponto, subjetivamente concebido” (WINNICOTT, 1975, p. 109).

Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita literárias, para crianças, acoplado com o brinquedo pode ser potencializado, conforme concluiu Vygotsky (2007), também porque tanto o brincar quanto a literatura são experiências criativas. Experiências do viver, segundo Winnicott (1975), que alimentam e ampliam suas capacidades de empatia, ou seja, de perceberem os/as outros/as, as diferenças, os limites de si mesmos/as.

Dito tudo isto, concebo então, por meio da psicologia social, que as crianças participantes desta pesquisa são sujeitos sociais, posicionados no mundo com suas sócio-histórias. Essa compreensão do sujeito social, de acordo com Moita Lopes (2002, 2003 apud MOITA LOPES, 2006b, p. 102), em um estudo sobre a Linguística Aplicada contemporânea, “tem chamado a atenção para sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida, sendo também entendido como sempre aberto a revisões identitárias”.

Ainda de acordo com Moita Lopes (2006b), essa percepção dos sujeitos sociais questiona áreas de investigação que os veem homogêneos, com suas sócio-histórias e corpos apagados e, conseqüentemente, também apagadas suas classes sociais, suas

sexualidades, suas etnias etc. O estudioso aponta para a importância da percepção de pessoas como sujeitos sociais e, por isso, fragmentadas, heterogêneas, contraditórias e fluidas para a Linguística Aplicada contemporânea, que objetiva problematizar a vida social, com o propósito de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel decisivo.

Para a literatura, a percepção de pessoas como sujeitos sociais leva ao reconhecimento de que os/as leitores/as reais e não virtuais estão no centro de todas apreensões sensíveis, éticas e estéticas dos textos (ROUXEL, 2013a). Desse modo, seus investimentos subjetivos são necessidades funcionais das leituras.

Finalizo agora este capítulo 1, que é uma história na qual conto como e porque escolhi o caminho de pesquisa autoetnográfica evocativa. Neste capítulo, também descrevo os instrumentos metodológicos utilizados na composição dos materiais empíricos com os quais teorizo ou conto esta história da minha experiência, o local da pesquisa e seus/suas participantes e, ainda, como os materiais empíricos foram compostos. Ao contar a história desse primeiro capítulo, já faço uso do modo de analisar denominado análise narrativa (ELLIS, 2004), pois ao contá-la emprego técnicas analíticas para interpretar a minha experiência com a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos.

O capítulo seguinte é uma história na qual narro as práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos, norteadas pela hermenêutica crítica ricoeuriana, que planejei e executei, no ano de 2018, em uma sala de aprendizes que cursavam o 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal, na qual sou professora da disciplina Literatura e outras linguagens. Nessa história, também esclareço o que são práticas de letramento, descrevo o parâmetro norteador que me conduz por um percurso possível na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos, a sequência de leituras denominada “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/as formiga/s’”, que gerou materiais empíricos para esta pesquisa, e, por fim, os textos que compuseram essa sequência.

CAPÍTULO 2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS INFANTIS COMO SUJEITOS CRÍTICOS: UMA NARRATIVA

*Narrar-me
Difícil narrar a mim mesma:
sou fragmentária.
(Sandra Borges)*

Antes de eu começar a narrativa anunciada neste capítulo, quero esclarecer o que são práticas de letramento, que é um conceito-chave no campo dos estudos sobre letramento. Ele foi criado por Brian Street, na década de 1980, para tratar etnograficamente das questões sobre o letramento como prática social, “que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2013, p. 53). O professor era pesquisador associado ao *New Literacy Studies* - “Novos Estudos sobre Letramento”/NLS -, um movimento que reconhece que “as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser” (STREET, 2013, p. 53-54).

Street empregou, em 1984, a expressão práticas de letramento como uma forma de evidenciar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (STREET, 1984, p. 01 apud STREET, 2013, p. 55). Entretanto, em 1988, empregou o termo para considerar tanto os “eventos de letramento”, no sentido de “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1983, p. 93 apud STREET, 2013, p. 55), quanto os modelos sociais de letramento que os/as participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido.

As práticas de letramento, para o pesquisador, referem-se então “ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 2013, p. 55). Nesse sentido, os significados e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos.

Elas mudam segundo esses contextos - de salas de aula, comunidades, locais de trabalho, locais de culto, casas, e assim por diante - e estão sempre associadas com relações de poder, “que podem ser assimétricas, desiguais e ideológicas” (LUKE; FREEBODY, 1999, p. 02).³⁶

³⁶ No original: “that may be asymmetrical, unequal, and ideological” (LUKE; FREEBODY, 1999, p. 02, tradução minha).

Disso decorre que em uma determinada cultura existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida e as suas práticas

são constitutivas da identidade e da personalidade (*personhood*), [...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (STREET, 2007, p. 466, grifo do autor).

A aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento enquanto claramente associadas a identidades culturais particulares, segundo Street (2007), pode ser um foco para transformação e desafio, na medida em que essas práticas reconhecem o agenciamento (*agency*), ou seja, “o modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhes são atribuídas” (p. 471).

Nesse sentido, de acordo com Luke e Freebody (1999), ensinar letramentos envolve uma decisão moral, política e cultural sobre o tipo de práticas letradas necessário para reconhecer e melhorar a agência das pessoas sobre suas trajetórias de vida.

Ao conceber, em 1984, o letramento como prática social, Street opôs-se ao conceito de escrita como um código abstrato e descontextualizado, segundo Souza (2011a). Ainda de acordo com o estudioso de letramento crítico, o nosso educador Freire,³⁷ que não usou o termo letramento em seus estudos, também se mostrou contrário ao conceito de escrita como um código abstrato e descontextualizado “ao introduzir o conceito *palavramundo*, que traz de forma concentrada a relação entre a linguagem e seu contexto” (SOUZA, 2011a, p. 288, grifos do autor).

Na concepção de letramento como prática social, conforme esclarece Souza (2011a), a linguagem é social e cultural, nunca é abstrata, descontextualizada. Portanto, nessa concepção, a escrita e a leitura são atividades “de construção social de significados” (SOUZA, 2011a, p. 288). Dessa maneira, atividades que estão inseridas em estruturas sociais, as quais ajudam a moldar.

³⁷ Os textos de Paulo Freire têm sido utilizados por alguns/as pesquisadores/as de letramento crítico para fundamentar seus estudos, mas em seus desenvolvimentos estes podem tomar diferentes direções. Freire “foi um dos primeiros a apontar a força “revolucionária” que pode ter o alfabetismo [letramento], afirmando que ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la. Considerando que o alfabetismo pode ser um instrumento tanto para a libertação quanto para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, Freire evidencia a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita; sua concepção do alfabetismo como instrumento de promoção da mudança social é uma concepção essencialmente política” (SOARES, 2017, p. 160). Entretanto, de acordo com Souza e Monte Mór (2018), em alguns aspectos, Freire caiu nas ciladas colocadas historicamente pelo Iluminismo ocidental. Por isso, o seu conceito de “crítica” precisa, hoje, ser repensado.

De acordo com Luke e Freebody (1999), a concepção de letramento como prática social considera a ideia de que o letramento é

uma família de práticas”. Primeiro, a noção de “práticas” sugere que elas são realmente *realizadas* - executadas, negociadas e alcançadas em contextos cotidianos da sala de aula e da comunidade, diferentemente das habilidades psicológicas, esquemas, competências e assim por diante. Segundo, a noção de “família” sugere que elas são dinâmicas, sendo reconstruídas, re combinadas e articuladas em relação umas às outras em uma base contínua (p. 04, grifo dos autores).³⁸

Assim sendo, segundo os estudiosos australianos, a concepção de letramento como prática social abandona os modelos psicológicos individuais de letramento e acolhe os modelos que descrevem práticas de letramento dinâmicas e fluidas, realizadas por diferentes pessoas, em diferentes contextos sociais.

Neste mundo atual, que é rizomático,³⁹ de complexidades, de confusões, de não linearidade, segundo Souza (2011a), no qual existem várias formas de ler e escrever, o letramento tornou-se uma prática social múltipla e complexa. Isso porque novos letramentos constantemente emergem nas sociedades deste mundo, em grande parte, mas não somente, devidos às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) e, também, porque essas sociedades são multiculturais.

Diante disso, para Cope e Kalantzis (2009, p. 170), o letramento hoje “é um conjunto de estratégias de comunicação flexíveis e variáveis, sempre divergentes de acordo com culturas e linguagens sociais das tecnologias, grupos funcionais, tipos de organização e clientela de nicho”.⁴⁰

Disso decorre que, para o pesquisador e a pesquisadora, a escola deve pensar uma Pedagogia dos Multiletramentos centrada sobre os/as aprendizes como agentes em seus processos de conhecimento, isto é, como sujeitos da produção do conhecimento. Portanto, o que deverá ser enfatizado não é mais o consumo de conhecimento, mas a sua produção e busca. Assim sendo, essa pedagogia deverá preocupar-se em promover uma cultura de

³⁸ No original: “‘a family of practices’. First, the notion of ‘practices’ suggests that they are actually *done* -- performed, negotiated, and achieved in everyday classroom and community contexts, rather unlike psychological skills, schemata, competencies, and so forth. Second, the notion of ‘family’ suggests that they are dynamic, being redeveloped, recombined, and articulated in relation to one another on an ongoing basis” (LUKE; FREEBODY, 1999, p. 04, tradução minha).

³⁹ De acordo com Souza (2011a), “mundo rizomático” é uma metáfora da complexidade em que nós vivemos e remete ao que os filósofos franceses Deleuze e Guattari chamaram de rizoma. “O rizoma nada mais é que um tipo vegetal que não tem forma específica, é muito difícil dizer onde começa e onde termina, qual é a sua estrutura” (p. 282).

⁴⁰ No original: “it is a set of supple, variable, communication strategies, ever-diverging according to the cultures and social languages of technologies, functional groups, types of organization and niche clienteles (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 170, tradução minha).

flexibilidade, criatividade, inovação e iniciativa e, com isso, provavelmente, abrirá “cursos de vida viáveis para um mundo de mudança e diversidade” (COPE E KALANTZIS, 2009, p. 175).⁴¹

Nesse seguimento, Souza (2011a) pontua que, devido ao fato do letramento ter se tornado hoje uma prática social múltipla e complexa, a escola deverá buscar não apenas novos instrumentos e novos meios de aprendizagem, mas também novas formas, nas quais os/as aprendizes sejam independentes, busquem, selecionem, aprendam e interajam. Nesse sentido, uma pedagogia comprometida em trazer as complexidades, as confusões e a não linearidade do mundo para a sala de aula deverá oportunizar o desempenho e o exercício do letramento crítico em todas as atividades curriculares (SOUZA, 2011a), não havendo um modelo “correto” ou universal para isso (LUKE, 2011; SOUZA, 2011a).

O letramento crítico, segundo Souza (2011a), preocupa-se em levar o/a aprendiz a ir além do senso comum,⁴² a refletir sobre aquilo que ele/a pensa que é natural e verdadeiro, a refletir sobre a história e o contexto de seus saberes e a perceber que, para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente.

Em outros termos, esse letramento interessa-se em levar os/as aprendizes a refletir sobre “suas próprias crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo, e [a] perceber que esses valores, opiniões e crenças – longe de serem ‘naturais’ – se originam na comunidade onde vivem, nas famílias e nos grupos sociais por onde circulam” (TAGATA, 2017, p. 388).

Portanto, a crítica, aqui, difere da crítica difundida pelo Iluminismo, que, de acordo com Souza e Monte Mór (2018), privilegia a razão e a ciência, elimina o diferente e o plural e impõe a homogeneidade em nome da ordem. Essa outra noção de crítica, para o pesquisador e a pesquisadora de letramento crítico, é solidária às diferenças e à pluralidade de valores, o que implica a necessidade pedagógica de tradução. Tradução “é a *atitude* que vê todo o conhecimento como parcial e incompleto e, portanto, *eticamente* exige uma atitude para aceitar e tentar lidar com a própria ignorância e com a dos outros, sem esperar superá-la”(SOUZA; MONTE MÓR, 2018, p. 449, grifos do autor e da autora).⁴³

⁴¹ No original “viable life courses for a world of change and diversity” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175).

⁴² “O senso comum aceita o que existe tal como existe” (SANTOS, 2008, p. 90).

⁴³ No original: “is the *attitude* that sees all knowledge as partial and incomplete and therefore *ethically* demands an attitude for accepting and attempting to deal with one’s own ignorance and that of others, without expecting to overcome this” (SOUZA; MONTE MÓR, 2018, p. 449, grifos do autor e da autora, tradução minha).

A meu ver, estou moldando e implantando uma ferramenta, atitude e filosofia de letramento crítico que contempla as preocupações e os interesses elencados por Souza (2011a) e Tagata (2017), ao planejar e executar práticas de letramento na formação de leitores/as infantis, tendo como parâmetro norteador a hermenêutica crítica ricoeuriana. Práticas de naturezas eminentemente éticas e políticas, pois não são neutras.

De forma didática, narro essas práticas de letramento em dois tópicos: no primeiro, narro esse parâmetro que as norteiam e, no segundo, como as planejo e as executo, porém invertendo essa ordem, começando pela execução. Desse modo, na minha narrativa teoria e prática são conjuntamente consideradas na formulação do conhecimento. Em uma Linguística Aplicada que quer falar da vida contemporânea, essa teorização que não ignora a prática, segundo Moita Lopes (2006b), é essencial.

Ao contar essas histórias, faço uso do modo de analisar denominado análise narrativa (ELLIS, 2004), pois emprego técnicas analíticas para interpretar a minha experiência com a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos.

2.1 O parâmetro norteador que me conduz por um percurso possível na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos

Piquenique
Livro estendido.
Palavras, apenas borrões.
Dou-lhes significações.
(Sandra Borges)

Penso, embasando-me em Ricoeur (1997), a leitura das obras de discurso artístico – portanto, incluindo o ficcional - “como um piquenique, em que o[a] autor[a] leva as palavras e o[a] leitor[a] a significação” (p. 289).⁴⁴ São parte dessa significação os excessos de sentido. A função contextual do discurso é, para o filósofo, filtrar esses excessos e reduzir a pluralidade das interpretações possíveis dos textos dessas obras. A palavra *obra* é usada pelo filósofo como o trabalho com a linguagem, como um tipo de produção histórica e contextual.

Decorre da concepção de leitura como piquenique ou como interação entre texto e leitor que “o texto é uma forma de discurso, discurso sob a forma de inscrição [...]”

⁴⁴ Na concepção de leitura como um piquenique estão contidas as ideias de que a palavra é uma inscrição do discurso e as significações dos textos são plurais, reforçando as ausências de quaisquer significações transcendentais, isto é, exteriores e apriorísticas.

(RICOEUR, 2000, p. 35), inscrição que é “a transcrição do mundo e a transcrição não é reduplicação, mas metamorfose” (p. 53). Também decorre dessa concepção de leitura que o ato de ler é a contrapartida do ato de escrever, sendo este o evento que atualiza o discurso e aquele a compreensão de sua significação. Assim sendo, o ato de ler é a dialética “de evento e significação, tão essencial ao discurso” (RICOEUR, 2000, p. 83), na medida em que todo discurso se atualiza como evento e é compreendido como significação. Essa dialética, segundo Ricoeur (2000), funda uma dialética correlativa na leitura entre compreensão e explicação, ou seja, entre relação de pertença e distanciamento.

Esses argumentos que fundamentam as discussões do filósofo francês acerca da leitura são construídos

a partir da convergência de várias abordagens que, por diversas razões, têm a ver com a especificidade da linguagem como discurso. Estas abordagens são a linguística da frase, que fornece o título geral de semântica; e a fenomenologia da significação, que deriva da primeira *Investigação Lógica* de Husserl; e o tipo de “análise linguística”, que caracteriza a descrição filosófica anglo-americana da “linguagem comum” (RICOEUR, 2000, p. 20, grifos do autor).

Mais especificamente, Ricoeur (1997, 2000) busca elaborar, a partir das abordagens do linguista Émile Benveniste, dos filósofos Edmund Husserl, John Langshaw Austin e John Rogers Searle,⁴⁵ só para citar alguns estudiosos da linguagem, uma filosofia do discurso para tentar livrar a hermenêutica da tarefa errônea que a hermenêutica romântica, tal como deriva dos filósofos Friedrich Schleiermacher e Wilhelm Dilthey, atribui à interpretação, concedendo prioridade à intenção do/a autor/a, à situação cultural e ao auditório original.

A partir de uma filosofia do discurso, que concebe o texto como uma forma de discurso, o filósofo explica as condições nas quais a compreensão ocorre circularmente. No início da leitura, a compreensão capta ingenuamente o sentido do texto enquanto todo. Depois, torna-se um modo sofisticado de compreensão apoiada em procedimentos explicativos. Assim sendo, no princípio da leitura, a compreensão é uma conjectura e, no final, é uma resposta a uma espécie de distanciamento associada à plena objetivação do discurso, que é, para o filósofo, a apropriação. A explicação é, então, a mediação entre dois estágios da compreensão, a relação de pertença e a distanciamento, cuja noção é positiva e produtora, pois que “no âmago da historicidade da experiência humana” (RICOEUR, 1986, p. 110).

⁴⁵ No que respeita à teoria dos filósofos Austin e Searle, Ricoeur (2014, p. 22, grifos do autor) preferiu “traduzir *speech acts* por ‘*acte de discours*’ (ato de discurso), para manter a especificidade do termo *speech* em relação ao termo geral demais que é *langage*, conforme o uso francês. Além disso, o termo ‘*discours*’ ressalta o parentesco entre o *speech act* dos analistas de língua inglesa e a *instance de discours* do linguista francês E. Benveniste”.

Portanto, os três movimentos hermenêuticos da dinâmica da leitura interpretativa, segundo o mesmo filósofo, são compreensão, explicação e apropriação. A compreensão começa na experiência do ser no mundo, avança para a sua experiência na linguagem e retorna à experiência desse ser no mundo que o constitui no círculo hermenêutico. E a linguagem, para Ricoeur (2000), é fundamentalmente referencial: “[...] porque estamos no mundo, porque somos afectados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer, temos a experiência para trazer a linguagem” (p. 32).

No início da leitura, a compreensão, de acordo com Ricoeur (2000), toma a forma de conjectura porque a intenção do/a autor/a fica para além do alcance do/a leitor/a. Em outros termos, não há como o/a leitor/a descobrir o que ele/ela pretende “dizer”, pois o “o texto é mudo” (p. 87), tem um/a autor/a, e não um locutor/a. Desse modo, na leitura, o/a leitor/a não dialoga com o/a autor/a, pois este/a está ausente. Ora, o diálogo é um intercâmbio de questão e de resposta, não há intercâmbio deste tipo entre os dois. Resumindo, para o filósofo, a relação entre escrever e ler não é um caso particular da relação entre falar e ouvir.

Resta então ao/a leitor/a conjecturar, por meio de suas “*relações de pertença*” (RICOEUR, 1990, p. 92, grifos do autor) - a uma sociedade, a uma classe social, a uma tradição cultural, a uma história -, o sentido do texto, que é algo diverso da intenção do/a seu/sua autor/a, e que, por isso, “pode construir-se de diversas maneiras” (RICOEUR, 2000, p. 88).⁴⁶ Assim sendo, “o mal-entendido é possível e até inevitável” (RICOEUR, 2000, p. 88) na leitura.

Portanto, a primeira preocupação da hermenêutica ricoeuriana que, diferentemente da hermenêutica romântica, tal como deriva dos filósofos Friedrich Schleiermacher e Wilhelm Dilthey, não opõe compreensão e explicação, não é a de buscar uma intenção oculta por detrás do texto, mas a de manifestar um mundo diante dele. Um mundo que remete ao que não é e que, graças à escrita, pode fazer explodir o mundo do/a autor/a (RICOEUR, 1990).

⁴⁶ O semioticista Eco (2005) mostrou apreensão quanto à possibilidade do/a leitor/a produzir um fluxo ilimitado e incontrolável de leituras. Por isso, explorou formas de limitar o alcance de interpretações admissíveis e, sobretudo, de identificar certas leituras como “superinterpretações”. Ele insistiu na distinção entre “usar” textos - *intentio lectoris* - e “interpretar” textos - *intentio operis* - e considerou que a utilização pode ser uma estratégia de interpretação, hierarquizando, assim, as duas operações. Na minha dissertação de mestrado (BORGES, 2015) defendi a utilização do texto como forma de “dar sentido à atividade de leitura mediante uma didática da implicação” (ROUXEL, 2013b, p. 157). Hoje, compreendo que a distinção entre “usar” textos - *intentio lectoris* - e “interpretar” textos - *intentio operis* - feita por Eco (2005) é uma barreira aos direitos dos/as leitores/as, por isso, pretendo descartá-la nesta tese.

Com isso, a relação do/a autor/a com a subjetividade cede lugar para a relação do texto com o mundo e, ao mesmo tempo, o problema da subjetividade do/a leitor/a é também deslocado, pois “compreender não é projetar-se no texto, mas expor-se ao texto: é receber um ‘si’ mais vasto da apropriação das proposições de mundo revelada pela interpretação” (RICOEUR, 1990, p. 139). A subjetividade deverá ser compreendida então como uma qualidade da interação, só existindo na ação.

Algumas palavras sobre a exposição ao texto. Ela proporciona que algo passe no/a leitor/a, lhe aconteça, lhe suceda, toque-o/a, lhe chegue, afete-o/a, ameace-o/a, lhe ocorra, produzindo alguns afetos, inscrevendo algumas marcas, deixando alguns vestígios, alguns efeitos, sendo isso uma experiência, segundo Larrosa (2014).

Nesse sentido, para Ricoeur (1986), as obras de discurso artístico trazem à linguagem - que é “um *meinen*, uma mira significativa” (p. 113, grifo do autor) - uma experiência e, assim, elas vêm ao mundo como qualquer discurso. Ou seja, de um modo ou de outro, os textos dessas obras “falam acerca do mundo, mas não de um modo descritivo [ostensivo]” (RICOEUR, 2000, p. 48).

Desse modo, a referência da literatura é não ostensiva, pois “vai além da mera função de apontar e mostrar o que já existe” (RICOEUR, 2000, p. 99). Essa referência, segundo o filósofo, ecoando Heidegger, pode ser chamada de mundo do texto - o mundo apontado e mostrado pelo texto. Aqui, apontar e mostrar “é ao mesmo tempo criar um novo modo de ser” (RICOEUR, 2000, p. 99), novas possibilidades de existência, mas apenas como possibilidades.

O mundo propriamente aberto e descortinado pelo texto dá ao/a leitor/a sua dimensão de subjetividade, pois, ao ler, ele/a se irrealiza. A leitura o/a introduz “nas variações imaginativas do ego” (RICOEUR, 1990, p. 139), ou seja, nas variedades da experiência temporal do ego.

Para Ricoeur (2000), o mundo é então

o conjunto das referências desvendadas por todo o tipo de texto, descritivo ou poético, que li, compreendi e amei. E compreender um texto é interpolar entre os predicados da nossa situação todas as significações que constituem uma *Welt* a partir da nossa *Umwelt*. É este alargamento do nosso horizonte de existência que nos permite falar das referências descortinadas do texto ou do mundo aberto pelas exigências referenciais da maior parte dos textos (p. 49, grifos do autor).

Ao conceber que o mundo aberto pelo conjunto das referências desvendadas pelos textos que lemos, compreendemos e amamos alarga o nosso horizonte de existência, o filósofo pensa em um conceito de identidade pessoal dinâmica, que concilia a permanência no

tempo e a diversidade. Esse entendimento da narrativa como “nunca eticamente neutra” (RICOEUR, 2014, p. 145) e da identidade pessoal como dinâmica, o que chama a atenção para a sua natureza descontínua, variável e instável, leva-o a criar a noção de identidade narrativa, na qual “*a dialética entre a mesmidade [permanência no tempo] e a ipseidade [diversidade]*” (p. 145, grifos do autor) está implicitamente contida.

A primeira preocupação da hermenêutica ricoeuriana - manifestar um mundo diante do texto -, é, então, um esforço para libertar a hermenêutica de seus preconceitos psicologizantes e existenciais, o que significa pensar que a dinâmica filosófica do texto literário é passível de se desenvolver somente na resposta do/a leitor/a, na experiência da sua leitura. Desse modo, os/as leitores/as, para o filósofo, não “são simples usufrutuários[as]” dos textos, conforme expressão de Barthes (2004a, p. 27).

Entretanto, a despsicologização da interpretação não exclui o significado autoral. Ele existe, porém não é ancorado na psicologia do/a autor/a. Ele torna-se, com a escrita, uma dimensão do texto e tem “de construir-se em termos de reciprocidade” (RICOEUR, 2000, p. 42), ou seja, de interatividade. Desse modo, “a inscrição torna-se significado de autonomia semântica do texto” (RICOEUR, 2000, p. 41), abrindo-o “a um número indefinido de leitores[as] e, por conseguinte, de interpretações” (p. 43). Disso decorre que o texto, para o filósofo, não tem um sentido único, não é monológico.

A escrita, segundo Ricoeur (2000), além de proporcionar liberação à intenção do/a autor/a, proporciona liberação à situação cultural e a todos os condicionamentos sociológicos da produção do texto e, também, ao/a destinatário/a primitivo/a. Disso decorre que, na leitura, o texto descontextualiza-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação.

Para o projeto hermenêutico, essa tripla autonomia, de acordo com Mongin (1994, p. 124), “põe definitivamente fim ao ideal cartesiano, fichteano e, também em parte, husserliano, de uma transparência do sujeito a si mesmo”.

De acordo com Ricoeur (2000), podemos ver nessa liberação “a mais fundamental condição para o reconhecimento de uma crítica no interior da interpretação. Porque, aqui, o distanciamento pertence à própria mediação” (p. 136), sendo positivo e produtor, pois que revelador da própria historicidade da condição humana. Em outros termos, o distanciamento não é o produto da metodologia, mas constitutivo do fenômeno do texto como escrita, ao mesmo tempo, também é a condição da interpretação.

E a interpretação, para Ricoeur (2000, p. 86), que se define “como uma espécie de processo: a dinâmica da leitura interpretativa”, não deve ser apenas provável, mas mais provável do que outra. Por isso, nas leituras, as conjecturas dos/as leitores/as devem ser

testadas por intermédio de procedimentos de validação, ou seja, das críticas metodológicas dos textos. Esses procedimentos estão incluídos nos processos reflexivos como momentos epistêmicos necessários.

Validar conjecturas não é verificá-las, é antes opor-se à certeza reivindicada pelo *Cogito*, é “mostrar que uma interpretação é mais provável [...] [e isso] é algo diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira” (RICOEUR, 2000, p. 90). Assim, essas validações das conjecturas dos/as leitores/as são feitas por meio de análises dos discursos objetivados nos textos das obras, que são estruturadas. Essas análises são apenas estágios entre as leituras ingênuas e as leituras críticas, entre as semânticas de superfície e as semânticas de profundidade.

Desse modo, “conjectura e validação encontram-se, em certo sentido, relacionadas circularmente, enquanto abordagens subjectiva e objectiva ao texto” (RICOEUR, 2000, p. 90). Mas esse círculo, segundo Ricoeur (2000), não é vicioso, pois aos procedimentos de validação pertencem igualmente os procedimentos de invalidação. Com isso, os textos vão sendo feitos à medida que são compreendidos e interpretados.

Nos atos de validar estão pressupostas as necessidades de os/as leitores/as suspeitarem das apreensões intuitivas dos sentidos dos textos proporcionadas pelas abordagens subjetivas, pois suas consciências supostamente imediatas são, em primeiro lugar, consciências falsas (RICOEUR, 1988). “A consciência é na verdade o lugar em que as ilusões sobre o si mesmo estão intimamente mescladas à veracidade da atestação” (RICOEUR, 2014, p. 404), que se opõe à veracidade tomada “no sentido de saber último e autofundador” (p. XXVII).

Nesse sentido, a atestação carece de toda e qualquer pretensão à fundamentação última e, por isso, é permanentemente ameaçada pela “*suspeita*, entendendo-se que a suspeita é o contrário específico da *atestação*” (RICOEUR, 2014, p. XXVIII, grifos do autor), que é sobretudo atestação de si. A suspeita, de acordo com o filósofo, incide sobre o pretenso excedente de sentido que a ideia de consciência – o lugar em que estão misturadas as ilusões sobre o si mesmo e a veracidade da atestação – parece sobrepor à convicção, o lugar do si no ser.

Ricoeur (1988) aprendeu com Marx, Nietzsche e Freud, os quais ele nomeia de “mestres da suspeita” (p. 150), a entrar na problemática da consciência pela porta da suspeita, pois os três começam pela suspeita concernente às ilusões da consciência e continuam pela manha da decifração:

O que Marx quer é libertar a práxis através do conhecimento da necessidade; mas essa libertação é inseparável de uma “tomada de consciência” que replica vitoriosamente às [sic] mistificações da consciência falsa. O que Nietzsche quer é o aumento do poder do homem, a restauração da sua força; mas o que quer dizer Vontade de poder deve ser recuperado pela meditação das cifras do “super-homem”, do “eterno retorno” e de “Dioniso”, sem as quais esse poder seria apenas a violência de alguém. O que Freud quer é que o analisado, ao fazer seu o sentido que lhe era estranho, alargue o seu campo de consciência, viva melhor e finalmente seja um pouco mais livre e, se possível, um pouco mais feliz (RICOEUR, 1988, p. 150).

A partir desses mestres da suspeita - Marx, Nietzsche e Freud -, segundo Ricoeur (1988), a interpretação se torna uma hermenêutica: procurar o sentido não significa mais soletrar a consciência do sentido - ideia cartesiana -, mas decifrar suas expressões. A consciência passa a ser considerada como consciência falsa, isto é, a certeza da consciência imediata se torna suspeita.

Em outros termos, a interpretação, a partir de Marx, Nietzsche e Freud, se torna redutora, isto é, de “denúncia das ilusões” (GAGNEBIN, 1997, p. 264), de desmistificação das aparências, de desalojamento do significado transcendental, que é idealista.

Essa interpretação, por meio da psicanálise, pode levar o/a leitor/a “a ler *lá onde isso não era esperado*. [...] notando o que não era esperado notar. [...] a ler *alhures*” (BARTHES, 2004b, p. 342, grifos do autor). Com isso, o texto remeterá “de um significante a outro significante sem jamais se fechar” (BARTHES, 2004b, p. 343).

A interpretação redutora vale-se, então, do exercício de suspeita para denunciar as ilusões da consciência imediata provocando, com isso, uma crise nas apreensões intuitivas dos sentidos dos textos proporcionadas pelas abordagens subjetivas a eles, ou seja, abrindo espaço para a crítica e, desse modo, indo além da aparência da verdade. Desse modo, essa interpretação chacoalha “a gloriola do sujeito e lhe lembra, simultaneamente, sua inscrição na história e sua finitude” (GAGNEBIN, 1997, p. 271).

Portanto, a interpretação redutora não é só um trabalho de atualização e apropriação do/s sentido/s do texto, mas, sobretudo, um trabalho de denúncia das ilusões da consciência imediata, o que a torna uma hermenêutica. Ela exprime “a impossibilidade para o ‘*si-mesmo*’ de ser satisfeito pela consciência imediata” (MONGIN, 1994, p. 60, grifos do autor).

Dada essa impossibilidade, Ricoeur (1988) junta o esforço reflexivo à tarefa hermenêutica tomando a “via longa” e desviada, que é precisamente o da suspeita perante os falsos *cogitos*, com a pretensão de levar a reflexão ao nível da ontologia, mas gradualmente, seguindo os requisitos sucessivos da análise, no sentido forte que a filosofia analítica deu a esse termo, e, depois, da reflexão.

Isso quer dizer duas coisas. Por um lado, compreender os signos e as obras do discurso que encontram no mundo é o meio de nos compreendermos, é o meio do autoexame. Ou seja, o percurso em direção a si-mesmo/a - uma forma reforçada de “si”, em que a expressão “mesmo/a” serve para indicar que se trata exatamente do ser em questão - só é possível através do/a outro/a “*que não o si*” (RICOEUR, 2014, p. XIV, grifos do autor).

Em sentido inverso, por outro lado, significa que pela “via curta” da consciência - da “*Analítica do Dasein*” (RICOEUR, 1988, p. 12, grifos do autor), que existe ao compreender -, da intuição de si por si, nós não nos apropriamos do nosso desejo de existir. Essa “via direta” heideggeriana está, portanto, fechada para o filósofo, para o qual a digressão da reflexão pela análise é o caminho mais curto de si a si. Em outros termos, ele “recusa a tese da *simplicidade reflexiva*” (RICOEUR, 2014, p. XXXIV, grifos do autor).

Entretanto, desconfiando da “*dissociação do si* perseguido com obstinação pela desconstrução nietzschiana” (RICOEUR, 2014, p. XXXIV, grifos do autor), que destrói a própria questão à qual o *Cogito* daria uma resposta absoluta, o filósofo avança a noção de atestação, que converge com a de testemunho já encontrada em Jean Nabert.

Segundo Ricoeur (2014), o modo alético (veritativo) que desponta da conjugação entre análise e reflexão faz desabrochar a atestação de nosso poder-ser, que é permanentemente assombrada pela suspeita. O que é atestado, então, é “o ser-verdadeiro da *mediação* da reflexão pela análise” (RICOEUR, 2014, p. 352, grifo do autor). Dizendo melhor, aquilo que a atestação “diz ser o ser-verdadeiro ela diz ser o si-mesmo; e ela o faz através das mediações objetivantes da linguagem, da ação, da narrativa, dos predicados éticos e morais da ação” (RICOEUR, 2014, p. 355).

Portanto, a atestação é um crédito e confiança. Confiança “ora no poder de dizer, ora no poder de fazer, ora no poder de se reconhecer como personagem de uma narrativa, ora no poder de responder à acusação com o acusativo: eis-me!, segundo expressão do gosto de Levinas” (RICOEUR, 2014, p. XXXVIII). Ela é crédito, mas carece da garantia e da hipercerteza reivindicadas pelo *Cogito*.

Que vantagem essa “via longa” da consciência, característica da hermenêutica ricoeuriana, que concilia fenomenologia, hermenêutica e crítica - representada pela inclusão da análise -, traz para a prática escolar de leitura do texto artístico, em particular, para a leitura de texto literário? Ela faz “literatura e vida unirem-se de novo por *intermédio* da leitura” (RICOEUR, 2014, p. 169, grifo do autor). Com isso, a leitura literária torna-se uma experiência, que é aquilo que nos acontece, nos sucede.

De acordo com Rouxel (2013a), a separação entre literatura e vida na leitura escolar ocorreu porque, por longos anos, os modelos de análise literária deram primazia às intenções dos/as autores/as, aos contextos históricos e culturais ou aos funcionamentos textuais.

Portanto, para a hermenêutica ricoeuriana, as narrativas e histórias de vida completam-se: “a narrativa faz parte da vida antes de se exilar na vida da escrita; e retorna à vida seguindo os múltiplos caminhos da apropriação” (RICOEUR, 2014, p. 174) do mundo exibido pelo texto.

E “o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal” (RICOEUR, 1994, p. 15). Disso decorre que o fazer narrativo (res)significa o mundo na sua dimensão temporal e contribui para a constituição do si. Desse modo, o tempo, para o filósofo, se torna tempo humano e psíquico pela sua estruturação narrativa.

Entretanto, segundo Gagnebin (1997), o enigma do tempo cronológico e da relação entre tempo humano e tempo cronológico permanece, pois a totalidade do tempo “presa nas redes do narrativo” (p. 268) devolveria ao sujeito os poderes absolutos que lhe emprestava o idealismo. Em outros termos, para o filósofo, “não só o tempo escapa à empresa de totalização do sujeito, mas também, paradoxalmente, [...] a liberdade subjetiva de invenção, isto é, também de jogo com o imprevisível e o imprevisito, nasce dessa não-manipulabilidade última” (GAGNEBIN, 1997, p. 268).

De acordo com Gee (1999), os estudos narrativos de Ricoeur, para os quais a narrativa é a principal forma de entendimento humano, e o *New Literacy Studies* – Novos estudos de letramento (NLS) - foram dois movimentos entre muitos que participaram de uma “virada social”. “Esses movimentos defenderam seus próprios argumentos quanto à importância do ‘social’, cada um com sua própria opinião sobre o que ‘social’ significava” (GEE, 1999, p. 03, tradução minha).⁴⁷ Por isso, não é incomum ver citações desses estudos do filósofo nos trabalhos atuais sobre abordagens socioculturais do letramento e aspectos relacionados à educação.

Monte Mór (2013) e Takaki (2008), conforme expus anteriormente, em suas abordagens socioculturais do letramento, não exploram os estudos narrativos do referido filósofo, mas os estudos centrados na linguagem metafórica e simbólica, que, para a primeira estudiosa, permitem aos leitores/as questionar o/s sentido/s que são dado/s por práticas interpretativas orientadas para a religião ou orientadas pela tradição, para construir seus

⁴⁷ No original: “These movements argued their own case for the importance of the “social”, each with their own take on what “social” was to mean” (GEE, 1999, p. 03).

próprios sentidos contextualizados e situados. Entretanto, nesses estudos centrados na linguagem metafórica e simbólica a suspeita destrói a própria questão à qual o *Cogito* daria uma resposta absoluta.

Na abordagem sociocultural do letramento literário de Rouxel (2012, 2013a) há citações dos estudos narrativos ricoeurianos. A pesquisadora interessa-se, em seus trabalhos, pelos estudos referentes aos combates entre os direitos dos/as leitores/as e os direitos dos textos, que, para o filósofo, geram as dinâmicas das interpretações, fazendo leituras e vidas unirem-se. Esses combates, na visão ricoeuriana, colocam em contatos os mundos reais dos/as leitores/as e os mundos fictícios dos textos e, nas leituras, são realizadas as transferências dos mundos destes para aqueles/as. Nesse seguimento, as leituras constituem lugares e elos privilegiados para as afetações dos sujeitos que leem, com seus predicados psíquicos e físicos. Em outros termos, com seus corpos, graças aos quais os seus si-mesmos podem por suas marcas nos acontecimentos do mundo, que são suas ações, e com suas emoções. Aqui, então, a atestação de si é o último recurso contra toda a suspeita.

Essa compreensão de que os/as leitores/as são sujeitos sociais, ou seja, que “têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 102) parece crucial para a Linguística Aplicada contemporânea.

Para a literatura, essa compreensão é o reconhecimento de que os/as leitores/as não são instâncias textuais, mas sujeitos reais ou sujeitos leitores (ROUXEL, 2013a), que têm existências corporais, finitas, encarnadas, nos tempos e nos espaços, com outros/as.

Retomando o círculo hermenêutico ricoeuriano, nele, então, o/a leitor/a acompanha a configuração do texto - a sua composição, que está enraizada numa prefiguração de mundo e de ação -, e a reconfigura. Ou seja, ele/a joga com coerções da composição textual, efetua os desvios, corta-a e, com isso, o “prazer do texto” (BARTHES, 1987, p. 68) é reabilitado. Um prazer que não é seguro, pois

nada nos diz que este mesmo texto nos agradará uma segunda vez; é um prazer friável, cortado pelo humor, pelo hábito, pela circunstância, é um prazer precário (obtido através de uma prece silenciosa dirigida à Gana de sentir-se bem e que esta Gana pode revogar); daí a impossibilidade de falar deste texto do ponto de vista da ciência positiva (sua jurisdição é a da ciência crítica: o prazer como princípio crítico) (BARTHES, 1987, p. 68).

O prazer do texto, segundo Barthes (1987), é uma inspeção (uma introspecção) que depressa acaba, no entanto, com ele o/a leitor/a frui o texto. Logo, no círculo

hermenêutico ricoeuriano o/a leitor/a não consome o texto, ele joga com o texto e tem o prazer do texto.

Portanto, ao utilizar a hermenêutica ricoeuriana como parâmetro norteador para me conduzir por um percurso possível na formação de leitores/as infantis com sujeitos críticos concebo que o campo da leitura é o da subjetividade do/a leitor/a. Porém desloco-a: de projeção no texto à exposição ao texto. “A compreensão deixa, então, de ser uma constituição de que o sujeito seria a chave” (RICOEUR, 1990, p. 139). Daí que essa hermenêutica se volta para a crítica das ideologias, porém renovando-a. Essa renovação, no meu entendimento, está de acordo com as nossas necessidades hoje.

Ela será detalhada no próximo tópico, no qual narro como executo práticas de letramento na formação de leitores infantis como sujeitos críticos tendo a hermenêutica ricoeuriana como parâmetro norteador.

2.1.1 Como executo práticas de letramento na formação de leitores/as infantis norteadas pela hermenêutica crítica ricoeuriana

Nesta história, conforme anuncia o título, vou narrar como executo práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos, norteadas pela hermenêutica ricoeuriana, evidenciando quais são as possíveis renovações da crítica das ideologias que, a meu ver, perpassam-nas. O meu recorte são práticas que executei, no ano de 2018, em uma sala de aprendizes que cursavam o 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal, na qual sou professora da disciplina Literatura e outras linguagens.

Destaco que a hermenêutica ricoeuriana não desenvolve um procedimento de compreensão ou um modelo de compreensão, mas somente esclarece as condições nas quais ela ocorre. Essas condições são agrupadas em três movimentos hermenêuticos - compreensão, explicação e apropriação -, que são fases de um único processo: a dinâmica da leitura interpretativa.

Em outras palavras, a hermenêutica em questão não desenvolve um método de compreensão para ser aplicado no contexto escolar ou em outros contextos, o que criaria a ilusão de que os três movimentos hermenêuticos são predeterminados, previsíveis e garantidos.

Entretanto, vários métodos de leitura são criados a partir dessa hermenêutica, para a qual ler equivale a ler-se a si mesmo/a. O método de leitura Brincar de ler (EICHENBERG; GONÇALVES; AGUIAR, 2009), que eu usei na execução da minha

pesquisa de mestrado, é um desses métodos. Usei-o porque sou uma “aventureira” responsável, predisposta à mudança, porém um pouco medrosa: por que o novo é tão assustador?

Souza (2011a), sob o ponto de vista do letramento crítico, problematiza os métodos de ensino apontando que eles não levam em conta as informações do contexto - quem são os/as professores/as que vão usá-los e quem são seus/suas alunos/as -, vendo, desse modo, as necessidades e dificuldades do ensino/aprendizagem como idênticas para todos/as. Para o estudioso, este mundo contemporâneo, que é rizomático, de complexidades, de confusões, de não linearidade requer que os/as professores/as⁴⁸ repensem essa lógica tradicional educacional dos métodos de ensino - “tradicional não do século passado e sim daquilo que ainda vigora na maioria das salas de aula ainda hoje” (SOUZA, 2011a, p. 280) -, que o contradiz.

Ainda para Souza (2011a), os/as professores/as precisam traduzir (ressignificar, recontextualizar) a aparente confusão deste mundo contemporâneo em algo que faça sentido em suas salas de aula, sendo que essas traduções são de suas responsabilidades. E como a aparente confusão “não tem início, meio nem fim” (SOUZA, 2011a, p. 282), esses/as professores/as a traduzirão o tempo todo, não podendo garantir, com isso, certezas no que se refere ao ensino/aprendizagem.

Considero que hoje estou tentando lidar com tudo isso de forma ética e responsável quando executo, em uma escola pública municipal, práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos, que são planejadas por mim, tendo como parâmetro norteador a hermenêutica ricoeuriana. Essas práticas de letramento, a meu ver, transgridem, tanto política como teoricamente, aquelas convencionais na formação (ou transformação) de leitores/as infantis como sujeitos críticos, que orientam o aprendizado da leitura para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos por esses sujeitos. Ou seja, nessas práticas convencionais o aprendizado da leitura não caminha à frente dos desenvolvimentos das crianças e, com isso, acabam, efetivamente, excluindo-as de formações críticas. Essa transgressão interessa à Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Como as executo?

Primeiro, sugiro que os/as aprendizes façam leituras silenciosas dos textos multimodais, que não são fragmentados,⁴⁹ depois de estimulá-los, com atividades de leitura e

⁴⁸ O pesquisador escreveu o texto pensando nos/as professores/as de língua inglesa, entretanto estou pensando nos/as professores/as de língua materna.

⁴⁹ Ler textos fragmentados, a meu ver, faz com que a literatura fique de fora da escola, contribuindo para o processo de sua elitização e não socialização, como preveem os estudos de letramento.

oralidade, a se tornarem disponíveis para eles. De acordo com Ricoeur (2014), essas disponibilidades dos/as leitores/as para os textos são necessárias para que estes fraturem os seus si-mesmos. Este é, segundo o filósofo, “o primado ético do outro sobre o si” (RICOEUR, 2014, p. 181).⁵⁰

É paradoxal, pois sugiro que os/as aprendizes realizem leituras privadas, mas em um espaço público. Eles/elas fazem leituras singulares porque são seres únicos que pertencem a múltiplas comunidades historicamente situadas (RICOEUR, 1990).

Sobre essa complexidade rizomática (SOUZA, 2011a) que está dentro de cada um de nós (leitores/as e não leitores/as), Freire (2005, p. 149 apud SOUZA, 2011a, p. 294) escreve que “o não eu é múltiplo”. Nessa pequena frase, segundo Souza (2011a), está contida a indicação de que os nossos “eus” - ou os nossos “si-mesmos” - se destacam daquilo que nos formulam, que nos constituem, logo somos únicos/as e, ao mesmo tempo, “múltiplo[s/as] e complexo[s/as]” (p. 294).

Deleuze e Parnet (1998, p. 10), a esse respeito escrevem que

nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, [...] ao contrário, elas o habitam, passam por ele, sobre ele.

Os desertos, segundo Deleuze e Parnet (1998), são nossas asceses, as experimentações sobre nós mesmos/as, nossas únicas identidades, nossas únicas chances para todas as combinações que nos habitam. Dito de outro modo, somos conjuntos como únicas combinações.

Disso decorre que nossas leituras são conectadas às coletividades das quais se originam, às tribos que nos povoam, contudo são singulares, pelo fato de sermos conjuntos com combinações diferentes de quaisquer outras.

Entretanto, essas singularidades das nossas leituras são atravessadas por aquilo que nos faz semelhantes a todos/as aqueles/as que pertencem a uma mesma comunidade interpretativa (FISH, 1982). Compartilhamos regras que, embora dinâmicas, determinam o que é ou não aceitável dentro dessa comunidade, em um dado contexto sociocultural (FISH, 1982).

⁵⁰ O primado ético do outro sobre o si, de acordo com Ricoeur (2014), é mencionado por pensadores tão diferentes como Jean Nabert, Gabriel Marcel e Emmanuel Levinas.

Desse modo, as leituras dos/as leitores/as de uma mesma comunidade interpretativa tornam-se, em um determinado período histórico, semelhantes e, com isso, elas não caem nem no solipsismo nem no relativismo. Então as leituras mais subjetivas que podemos imaginar nunca passam de jogos conduzidos por regras (BARTHES, 2004a).

Portanto, é a temporalidade de uma comunidade interpretativa que limita a multiplicidade potencial de leituras possíveis (SOUZA, 2011b). O ato de ler é, então, um ato social, cultural e histórico, o que o torna complexo (SOUZA, 2011b).

No que diz respeito a essa temporalidade, Ricoeur (1997) ressalta que, devido ao fato do ato de ler incluir-se em uma comunidade leitora historicamente situada, a recepção de um texto e a acolhida do seu mundo se inscrevem numa cadeia de leituras que dá uma dimensão histórica a essa recepção e a essa acolhida. Desse modo, no ato de leitura, o texto da obra artística é descontextualizado, tanto no ponto de vista sociológico quanto no psicológico, para poder ser recontextualizado pelo/a leitor/a, que pertence a uma comunidade leitora historicamente situada.

Assim sendo, os meus/minhas aprendizes fazem as leituras silenciosas dos textos, que proponho a eles/elas, na comunidade leitora (RICOEUR, 1997) da sala de aula. Logo, as suas recepções, mesmo que singulares, se inscrevem numa cadeia de leituras, iniciadas com os auditórios originais desses textos, o que dá dimensões históricas a essas recepções.

As leituras silenciosas são os encontros individuais, mas não pessoais, dos/as leitores/as com os textos. O “individual”, segundo Barthes (1987), diz respeito ao corpo de fruição.

E esse corpo de fruição é também *meu sujeito histórico*; pois é ao termo de uma combinação muito delicada de elementos biográficos, históricos, sociológicos, neuróticos (educação, classe social, configuração infantil, etc.) que regulo o jogo contraditório do prazer (cultural) e da fruição (incultural), e que me escrevo como um sujeito [...] (BARTHES, 1987, p. 81, grifos do autor).

As leituras silenciosas são então os encontros de “corpo[s] de fruição” (BARTHES, 1987, p. 81) - que são também os sujeitos históricos dos/as leitores/as - com os textos. São esses corpos de fruição, segundo Barthes (1987), que regulam o jogo contraditório do prazer (do contentamento, por isso cultural) e da fruição⁵¹ (do desvanecimento, por isso “incultural”). Essas leituras fazem então os corpos de fruição dos/as leitores/as trabalharem

⁵¹ Alguns críticos têm considerado que a melhor tradução da palavra francesa *jouissance* para o português seria *gozo*, entretanto a tradução de J. Guinsburg é *fruição*, que, para ele, encerra a mesma acepção de gozo, posse, usufruto, com a vantagem de reproduzir poeticamente o movimento fonético do original francês.

aos apelos dos signos dos textos, de todas as linguagens que os atravessam (BARTHES, 2004a).

Finalizadas as leituras silenciosas, proponho que os/as leitores/as aprendizes escrevam ou desenhem, nos seus diários de leituras, como se encontraram os mundos fictícios dos textos e os seus mundos reais. Mas o que eles/elas escrevem ou desenham? Ora, as suas compreensões perceptivas desses textos, as suas sugestões de sentidos ou conjecturas. Essas primeiras leituras que os/as leitores/as registram em seus diários fundam-se, portanto, nas abordagens subjetivas aos textos. Rouxel (2013a, p. 197) denomina essas primeiras leituras de “texto[s] do[s/as] leitor[es/as]”, isto é, textos singulares e móveis criados pelos sujeitos que leem e que estão presentes neles.

Após os términos dos registros de leituras nos diários, faço leituras oralizadas dos textos - que são articulações dos corpos, das línguas (BARTHES, 1987) - para eles/elas, visando aproximar ainda mais os seus mundos reais dos mundos fictícios dos textos. Em seguida, convido-os/as a realizarem-na também, individualmente ou em conjunto: essa “arte de conduzir o próprio corpo” (BARTHES, 1987, p. 85) ainda é praticada na escola.

Terminadas as leituras oralizadas, convido os/as aprendizes a verbalizarem as suas primeiras leituras, que foram registradas nos diários. Vou fazer uma confissão: eu fico um pouco assustada nesse momento. É porque eu não sei aonde as liberdades desses/as leitores/as os/as levaram durante as suas leituras silenciosas dos textos. Ademais, que animais vieram povoá-los/as, que ideias os/as invadiram, que movimentos os/as comoveram, que sons os atravessaram (DELEUZE; PARNET, 1998)?

Depois de cada verbalização, faço entrevistas focadas nos diários para dar prosseguimento à dinâmica da leitura interpretativa, um processo que, segundo Ricoeur (2000), além da compreensão, tem como fases a explicação e a apropriação. Essas entrevistas conjugam análises, que impõem precisamente os modos indiretos e fragmentários de todos e quaisquer retornos dos/as leitores/as a si mesmos/as, e reflexões, que vinculam compreensões dos textos e compreensões de si mesmos/as (RICOEUR, 2014). As conjugações de análises e reflexões, segundo o filósofo, fazem desabrochar as atestações de si mesmos/as, que são os últimos recursos dos/as leitores/as contra todas as suspeitas.

Os regressos aos textos por meio das conversas, segundo Bajour (2012), sempre trazem algumas novidades.

A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros[as] o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico que lê sua partitura. [...] Pôr para fora, para outros[as], a música de nossa leitura pode nos revelar os

realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com os outros[as]: os das partituras dos outros[as] leitores[as]. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes soantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os[as] intérpretes. [...] A escuta da interpretação dos[as] outros[as] se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros[as], podem gerar algo novo, algo que talvez não chegaríamos na leitura solitária (p. 24).

Neste aspecto, com as verbalizações das primeiras leituras, que são registradas nos diários, conversas sobre os textos são instauradas. Os/as aprendizes verbalizam e escutam compreensões sobre os textos lidos e, com isso, voltam a lê-los, não solitariamente, mas coletivamente.

Escutar, no sentido discutido aqui, obviamente

é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do[a] outro[a], ao gesto do[a] outro[a], às diferenças do[a] outro[a]. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao[à] outro[a] que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação (FREIRE, 2002, p. 45).

A escuta, nestes termos, não diminui nos sujeitos leitores, em nada, as suas capacidades de exercer os direitos de argumentar contra interpretações, de se opor a elas, de se posicionarem, pois somente assim os significados dos textos serão construídos com outros/as.

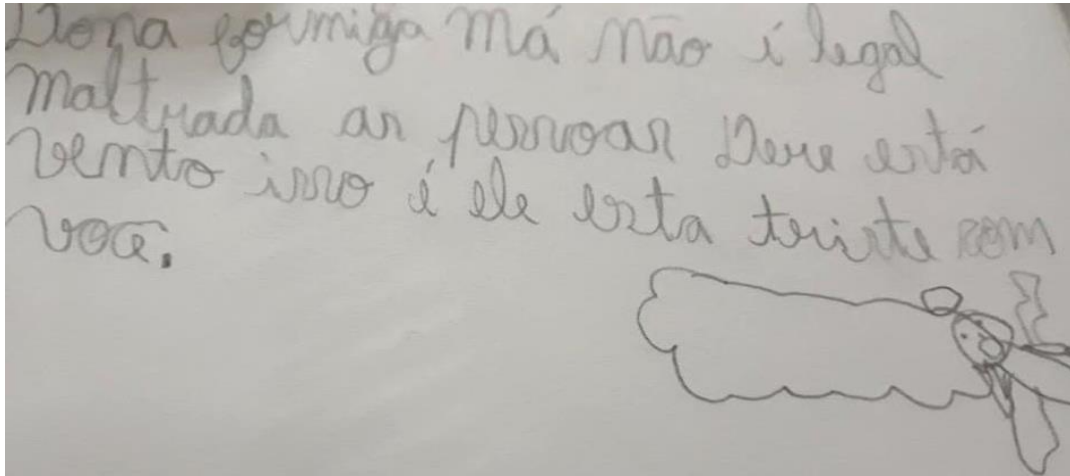
Dar forma a essa “democracia da palavra compartilhada” (BAJOUR, 2012, p. 25) requereu de mim muita persistência. Os/as aprendizes precisaram aprender a escutar os/as outros/as, a estarem abertos/as às suas falas, aos seus gestos, às suas diferenças. Esses aprendizados demandaram tempo. Eu também precisei aprender que as vozes, os gestos e os silêncios desses/as aprendizes/leitores/as merecem ser escutados (BAJOUR, 2012).

Para uma melhor compreensão de como executo esse primeiro movimento hermenêutico da compreensão, no qual os/as leitores/as entregam-se às compreensões perceptivas dos textos, às suas sugestões de sentido, trago dois diários de leituras e as entrevistas que fiz com os/as diaristas, que foram focadas neles.

O primeiro diário⁵² (Ilustração 3, na próxima página) é do leitor Leonardo Costa, no qual há o registro da primeira leitura da fábula “A cigarra e as formigas”, de Lobato (2012):

⁵² Farei as transcrições dos diários de leituras dos/as aprendizes inserindo notas de rodapé após a fonte de cada ilustração.

Ilustração 3: Registro de leitura do aprendiz Leonardo Costa



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁵³

Essa é a entrevista que fiz focada no diário de Leonardo Costa, após ele ter verbalizado o que registrou nele:

Sandra: Leonardo Costa, por que você escreveu no seu diário que Deus está vendo a formiga má maltratar as pessoas?

Leonardo Costa: Porque Deus vê tudo o que nós fazemos.

Sandra: Ah, então é você quem acha que Deus está vendo a formiga maltratar a cigarra e que, por isso, está triste com ela.

Leonardo Costa: Sim, a professora da catequese, minha mãe e minha avó falam isto: “não maltrate as pessoas porque Deus está vendo e fica triste com você”.

Sandra: E por quais razões você julga que a formiga má maltratou a cigarra?

Leonardo Costa: No texto fala que a formiga não deixou a cigarra entrar na casa dela e, por isso, ela morreu de frio. Então, para mim, a formiga maltratou a cigarra. (DIÁRIO DE PESQUISA).

Leonardo Costa registrou em seu diário uma conjectura, o que, segundo Ricoeur (2000, p. 86), é “uma construção ingênua do sentido do texto enquanto todo”. Tal conjectura pode ser denominada de texto do leitor, pois o texto lido foi modelado pelo leitor Leonardo Costa, que está presente no texto que produziu. Com a entrevista que fiz com ele, focada nesse registro do seu diário, o objeto dessa conjectura foi validado por meio do confronto com a composição textual. Com o confronto, o leitor captou “o que” do discurso objetivado na e pela estrutura do texto, que é o seu sentido verbal. Digo isso considerando esta constatação de Leonardo Costa: “no texto fala que a formiga não deixou a cigarra entrar na casa dela e, por isso, ela morreu de frio”. Esta foi a segunda leitura que Leonardo fez do texto, que é uma leitura crítica ou de profundidade, segundo Ricoeur (2000). Esta fala do leitor: “Então, para mim, a formiga maltratou a cigarra”, que é a atestação de seu poder-ser (RICOEUR, 2014),

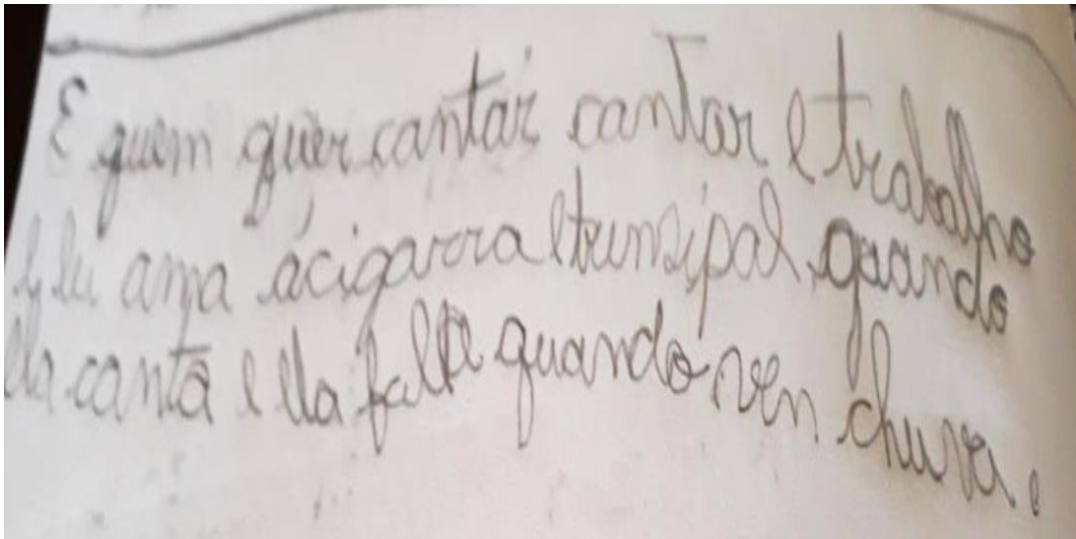
⁵³ Transcrição do diário: Dona formiga má, não é legal maltratar as pessoas. Deus está vendo isso e está triste com você.

indica que, conjugando análise e reflexão, ele apropriou-se do mundo do texto. Em outras palavras, a interpretação atualizou a significação do texto para o leitor Leonardo Costa. Esta atualização foi a sua terceira leitura da fábula lobatiana, vinculando, com isso, compreensão do texto e compreensão de si.

Ao ser entrevistado, Leonardo Costa pode refletir “por que acho isso e ele/ela não?” e “de onde vem minha compreensão?”. Reforço que, para Souza (2011a, 2011b), o letramento crítico deve fundamentar-se nessas reflexões que levam os/as leitores/as a lerem-se lendo os textos, a desenvolverem autorreflexividades.

O segundo diário (Ilustração 4) é da leitora Letícia Moraes, no qual há o registro da primeira leitura do poema “Velha fábula em bossa nova”, de O’Neill (1965):

Ilustração 4: Registro de leitura da aprendiz Letícia, Moraes



Fonte: Diário de leituras da aluna.⁵⁴

Essa é a entrevista que fiz focada no diário de Letícia Moraes, após ela ter verbalizado o que registrou nele:

Sandra: Letícia Moraes, então você se identificou com a personagem cigarra?

Letícia Moraes: Sim, eu amo a cigarra e, principalmente, quando ela canta porque ela fala quando vem chuva.

Sandra: De onde vem essa compreensão?

Letícia Moraes: Meu pai me falou que quando ela canta, logo, logo chove. Então, quando ela canta também trabalha.

Sandra: Então, para você, a cigarra do texto vai ao trabalho e ao tostão como a formiga?

Letícia Moraes: Só ao trabalho com o canto dela, ao tostão não.

⁵⁴ Transcrição do diário: E, para quem quer cantar, cantar é trabalho. Eu amo a cigarra, principalmente quando ela canta. Ela fala quando vem chuva.

Paolo Guerrero: Por isso que o “eu” lá do texto deveria ser como a formiga que trabalha e ganha dinheiro e não como a cigarra que trabalha, mas não ganha dinheiro.

Sandra: Vocês concordam com o Paolo Guerrero?

Anitta: Concordo, mas ele não quis ser como a formiga.

Letícia Moraes: Eu também não quero ser como a formiga (DIÁRIO DE PESQUISA).

Com a validação do objeto da conjectura de Letícia Moraes, que é a sua primeira leitura do texto ou o seu texto singular - texto da leitora -, por meio do seu confronto com a composição textual, “o que” do discurso do texto objetivado na e pela sua estrutura, que é o sentido verbal, foi captado. Entendo que esta captação pode ser observada nesta fala da leitora: “[A cigarra] só [vai] ao trabalho com o canto dela, ao tostão não”. Portanto, a leitora fez uma segunda leitura do texto, que é a leitura crítica ou de profundidade, segundo Ricoeur (2000). A conjugação de análise e reflexão proporcionou que Letícia Moraes desvelasse o mundo do texto e que se apropriasse dele. Ou seja, ela seguiu o movimento do sentido do texto para a referência, o que pode ser observado, a meu ver, nesta fala, que é uma atestação de seu poder-ser ou de si (RICOEUR, 2014): “eu também não quero ser como a formiga”. Esta foi a sua terceira leitura do texto, na qual a interpretação atualizou a significação textual para ela. Com isso, houve o vínculo entre compreensão do texto e compreensão de si.

A questão da entrevista “de onde vem essa compreensão?” pode ter levado Letícia Moraes a refletir, com o meu auxílio, sobre a origem de sua compreensão. A reflexão sobre essa origem é letramento crítico, em conformidade com Souza (2011a, 2011b) e Tagata (2017, 2018).

Letícia Moraes disse na entrevista que se identificou com a personagem cigarra. Baseando-me nas teorizações de Ricoeur (2014), entendo que a identificação com a personagem cigarra é um indicativo de que a narrativa poética pode ter contribuído para a narrativação do seu caráter, devolvendo-lhe o movimento abolido nas identificações-com sedimentadas. Então, a narrativa se mostrou como “*laboratório do juízo moral*” (RICOEUR, 2014, p. 145, grifos do autor) da leitora, como uma forma de autocompreensão.

Ao se autocompreender com sua diferença moral possivelmente Letícia Moraes aceitará os/as outros/as com suas diferenças morais. Para Souza (2011a, 2011b) e Tagata (2017, 2018), numa perspectiva de letramento crítico, a educação, neste mundo de complexidades e de conflitos, deve voltar-se para as diferenças.

Ricoeur (1990) reconhece que há crítica já nesse primeiro movimento hermenêutico da dinâmica interpretativa, na qual os/as leitores/as entregam-se às compreensões perceptivas dos textos com suas relações de pertença a múltiplas comunidades, a histórias, a classes, a nações,

a uma ou a mais tradições culturais. Esses pertencimentos, segundo o filósofo, precedem e transportam os/as leitores/as e, por isso, eles/as jamais poderão refletir inteiramente ou saber inteiramente sobre os textos. Ou seja, os/as leitores/as não se encontram jamais nas posições soberanas de sujeitos capazes de separarem de si mesmos/as as totalidades de seus condicionamentos. Nesse sentido, as relações de pertença fundam a crítica e esta não rompe jamais com aquelas (RICOEUR, 1990).

Ora, assim a crítica, para Ricoeur (1990), deverá tirar partido da ingenuidade e levá-la em consideração, ao invés de querer dissolvê-la, o que converge, de certo modo, com o pensamento de Freire (1989, p. 29), para o qual “ninguém ignora tudo [...], ninguém sabe tudo”. Ser gente, na visão do educador, é isto: saber que ignora e saber que sabe.

Para Santos (2007), essa outra maneira de ver a ignorância reinventa a crítica de acordo com nossas necessidades hoje, pois considera que podemos “aprender outros conhecimentos sem esquecer nossos próprios conhecimentos” (p. 54). Desse modo, esses conhecimentos não são reprimidos, deslegitimados, desacreditados, inviabilizados e, com isso, não são desperdiçados.

Ricoeur (1990) reconhece que há crítica já nesse primeiro movimento hermenêutico da dinâmica interpretativa porque as compreensões perceptivas dos textos passam pelas suas acolhidas, nas quais estes são desligados de seus autores/as, de suas situações culturais, de todas as condições sociológicas das suas produções e dos/as seus/as destinatários/as primitivos/as. O distanciamento aqui pertence à própria mediação da escrita, sendo “a mais fundamental condição para o reconhecimento de uma [...] crítica no interior da interpretação” (RICOEUR, 1990, p. 136).

Desse modo, esse distanciamento não diz respeito somente à distância temporal, mas também a um distanciar-se positivo, ou seja, no cerne da historicidade da experiência humana, pois “compete à condição de uma consciência exposta à eficácia da história só compreender com a condição da distância do distanciamento” (RICOEUR, 1990, p. 93).

Ainda segundo o filósofo, esse distanciamento pertence intimamente a toda leitura, e torna próximo o mundo do texto, explodindo o mundo do/a autor/a, na distância e pela distância. No entender de Ricoeur (1990), todo distanciamento é um distanciar-se de si, um distanciamento de si a si mesmo/a, conforme o ensinamento do sociólogo Karl Mannheim. É desta forma que a crítica das ideologias pode e deve, em conformidade com o filósofo, ser assumida num trabalho sobre o si mesmo da compreensão. Desse modo, o distanciamento é a condição de possibilidade de uma crítica das ideologias, não fora ou contra a hermenêutica, mas na hermenêutica (RICOEUR, 1990).

No segundo movimento hermenêutico da compreensão, meu objetivo é que os/as leitores/as façam, auxiliados/as por mim e, também, pelos/as colegas da comunidade leitora da sala de aula, leituras críticas dos textos, a partir das suas primeiras leituras - as ingênuas -, que são registradas nos seus diários de leituras. Isso porque os mundos dos textos não são revelados por essas primeiras leituras, mas mediatizados pelos agenciamentos formais dos textos (RICOEUR, 1990). Os discursos encontram-se estruturados nos e pelos textos e operam “uma[s] objetivação[ões] graças à[s] qual[is] ele[s] se põe[m] a ler em condições existenciais sempre novas” (RICOEUR, 1990, p. 137).

Retomando as discussões do filósofo Gottlob Frege e as avançando, Ricoeur (2000, p. 31) esclarece que “o lado ‘objetivo’ do discurso pode tomar-se de dois modos diferentes. Podemos significar o ‘que’ do discurso’ ou ‘acerca de que’ do discurso. O ‘que’ do discurso é o seu sentido, ‘acerca de que’ é a sua referência”. A referência, para o filósofo, é o mundo do texto, que é desvelado pela conjugação de análise e reflexão; e compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência.

Nesse processo, a análise estrutural não decifra o sentido do texto literário – e de todos os textos artísticos -, mas o deslinda, porque ele não é um sentido último. O texto literário não tem um sentido último, segundo Barthes (2004a, p. 63), porque “propõe sentido sem parar, mas é sempre para evaporá-lo”.

A suspeita entra nesse segundo movimento hermenêutico não apenas como o contrário da atestação de nosso poder-ser, mas também como o caminho para ela e a travessia por ela (RICOEUR, 2014). Há, portanto, uma aderência e uma inerência da suspeita à atestação. Em outras palavras, a suspeita une-se à atestação de si, torna-se inseparável dela, assombra-a.

O exercício de suspeita, em conformidade com Monte Mór (2013), abre espaço para a crítica, pois coloca em crise a leitura ingênua do texto, que está mesclada com as ilusões sobre o si. A suspeita, conforme a pesquisadora aprendeu com a hermenêutica crítica ricoeuriana voltada para a linguagem metafórica e simbólica, incide precisamente sobre o pretenso excedente de sentido que a consciência imediata parece sobrepor à convicção, o lugar do si no ser.

Para que haja a transição da compreensão como conjectura para a explicação como validação, valho-me da análise, no sentido dado a esse termo pela filosofia analítica, “que apresenta um contrapeso às tendências idealista e fenomenista, oriundas, respectivamente, de Descartes e de Hume” (RICOEUR, 2014, p. 353). A análise impõe o modo indireto e fragmentário de todo e qualquer retorno a si (RICOEUR, 2014). Essa segunda leitura funda-se, portanto, na abordagem objetiva ao texto, que é a explicação.

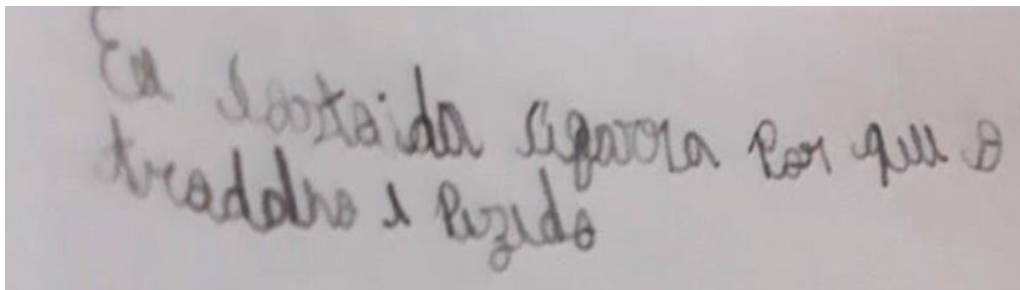
Para instaurar o processo analítico, eu convido os/as leitores/as a validarem - aos procedimentos de validação pertencem igualmente os procedimentos de invalidação, segundo Ricoeur (2000) - o que registram em seus diários, que são as suas primeiras leituras, as suas conjecturas dos sentidos ou ainda os seus textos singulares - os textos dos/as leitores/as -, por meio de confrontos com as composições textuais.

É uma via de mão dupla, pois eles/elas validam, auxiliados/as por mim e, também, pelos/as colegas da comunidade leitora da sala de aula, suas conjecturas e captam os discursos objetivados nas e pelas estruturas dos textos, que são os sentidos pensados “como injunções procedentes dos textos, como novos modos de olharmos as coisas” (RICOEUR, 2000, p. 99). As análises são então apenas estágios necessários entre as leituras ingênuas e as leituras críticas, entre as semânticas de superfície e as semânticas de profundidade (RICOEUR, 2000).

Para um melhor entendimento de como executo esse segundo movimento hermenêutico da compreensão, no qual os/as aprendizes investigam os objetos das suas conjecturas, trago dois diários de leituras e as entrevistas focadas neles.

O primeiro diário (Ilustração 5) é da leitora Raissa Chandelly, no qual há o registro da primeira leitura da fábula “A cigarra e as formigas”, de Lobato (2012):

Ilustração 5: Registro de leitura da aprendiz Raissa Chandelly



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.⁵⁵

Após Raissa Chandelly verbalizar o que registrou em seu diário de leituras, fiz a seguinte entrevista com ela, focada nesse diário:

Sandra: Raissa Chandelly, por que você entendeu que o trabalho da cigarra da fábula “A formiga boa” é pesado?

Raissa Chandelly: Porque ela usa muito a voz.

Sandra: Por que você acha que ela usa muito a voz?

Raissa Chandelly: Porque no texto diz que ela só parava de chiar perto do formigueiro quando ficava cansadinha. Se ela parava só quando estava cansadinha é porque tinha usado muito a voz, né?

⁵⁵ Transcrição do diário: Eu gosto da cigarra porque o trabalho dela é pesado.

Ludmilla: É mesmo, ela usa muito a voz. O texto diz também que “a cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.” Cantar nos dias de sol precisa muito da voz, né?

Sandra: Vocês concordam com a Ludmilla?

Felipe Netto: Sim, porque tem muitos dias de sol. Coitada da cigarra!

Raissa Chandelly: É mesmo, coitada.

Letícia Moraes: Coitada da voz da cigarra! Isso sim.

Ludmilla: As cantoras cuidam da voz. Eu faço aula no Conservatório e sei disso.

Raissa Chandelly: Então eu gosto da cigarra porque usar muito a voz é, para mim, um trabalho pesado (DIÁRIO DE PESQUISA).

Ao confrontar o objeto de sua conjectura com a composição do texto, Raissa Chandelly validou-o e ainda captou, com a ajuda de outros/as membros/as da comunidade leitora da sala de aula, o sentido verbal do texto, como uma injunção que dele procedeu. Entendo que esse sentido foi captado nesta fala da leitora: “Porque no texto diz que ela só parava de chiar perto do formigueiro quando ficava cansadinha. Se ela parava só quando estava cansadinha é porque tinha usado muito a voz, né?”. Desse modo, por meio da análise do discurso do texto, a leitora transitou da primeira leitura, que é a ingênua, à segunda leitura, que é a crítica, ou seja, da semântica de superfície à semântica de profundidade (RICOEUR, 2000). A última fala de Raissa Chandelly - “Então eu gosto da cigarra porque usar muito a voz é, para mim, um trabalho pesado” -, que é a atestação de seu poder-ser ou de si (RICOEUR, 2014), aponta que ela apropriou-se do mundo desvelado pelo texto, que fez uma terceira leitura dele, por meio da conjugação de análise e reflexão, vinculando, com isso, compreensão do texto e compreensão de si.

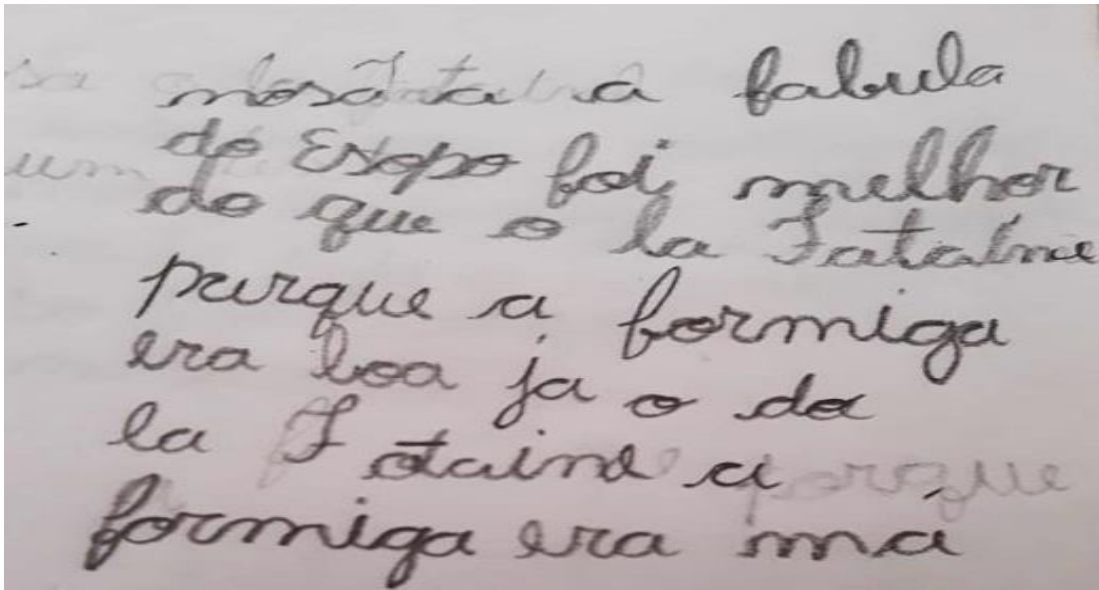
As questões da entrevista “por que você entendeu que o trabalho da cigarra da fábula é pesado?” e “por que você acha que ela usa muito a voz?” podem ter levado a leitora a refletir, com o meu auxílio, “por que entendi assim e ele/ela não?” e “por que acho isso e ele/ela não?”. Desse modo, essas reflexões podem ter contribuído para que ela percebesse que o texto “A formiga boa” está aberto a diversas leituras (SOUZA, 2011a).

Baseando-me em Ricoeur (2014), entendo que, pela leitura, o mundo da personagem cigarra foi transferido para o mundo da leitora, pois ela escreveu no seu diário de leituras que gosta dessa personagem. Ou seja, o Mesmo de Raissa Chandelly foi afetado pela leitura da fábula lobatiana – o Outro. Em outros termos, o si-mesmo da leitora foi reconfigurado.

A entrevista que fiz com Raissa Chandelly, reforçando que o percurso em direção a ela mesma só é possível através do/a outro/a, evidencia, a meu ver, que a interpretação e a apropriação de um texto são facilitadas pelo ato de trocar e compartilhar no interior da comunidade leitora (RICOEUR, 1997) constituída na sala de aula.

O segundo diário (Ilustração 6, na próxima página) é da leitora Letícia Moraes. Nele, há o registro da primeira leitura da fábula “A cigarra e as formigas”, de Esopo (2004):

Ilustração 6: Registro de leitura da aprendiz Letícia Morais



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.⁵⁶

Após Letícia Morais verbalizar o registro de leitura do seu diário, fiz a seguinte entrevista com ela, focada nesse diário:

Sandra: Letícia Morais, por que você julga que as formigas do texto de Esopo são boas?

Letícia Morais: Porque elas riram quando falaram pra cigarra dançar no inverno.

Paolo Guerrero: Mas elas estavam rindo da cara da cigarra que ficaria com fome e frio.

Jack Norman: Isso chama zoar, uai.

Letícia Morais: Eu entendi que elas riram para a cigarra.

Sandra: De acordo com seus colegas, Letícia Morais, é mais provável que as formigas estavam rindo da cigarra e não para a cigarra. Vamos voltar à fábula e localizar o trecho no qual elas riram?

Taiane Lima: Eu posso ler? Já vi onde está, mas eu vou ler a fábula toda porque ela é pequena demais.

Sandra: Pode ler Taiane.

Após a leitura da aluna, Letícia Morais fala:

Letícia Morais: Credo, eu acho que essas formigas são más mesmo como a formiga do texto de La Fontaine.

Débora: Elas pensam somente nelas. Isso é egoísmo, né?

Sandra: Sim, isso é egoísmo (DIÁRIO DE PESQUISA).

O objeto da conjectura de Letícia Morais é um mal-entendido ocasionado pela relação que há no texto entre os sentidos primeiros e segundos. São os sentidos segundos – metafóricos, simbólicos - que abrem os textos a várias leituras (RICOEUR, 2000). Ao confrontar esse objeto com a composição textual, a leitora invalidou-o e ainda pôde captar, a meu ver, com a ajuda de outros/as participantes da comunidade leitora da sala de aula, o

⁵⁶ Transcrição do diário: Nossa, a fábula de Esopo é melhor do que a fábula de La Fontaine porque a formiga é boa, já a de La Fontaine é má.

sentido verbal do texto enquanto todo, que procedeu dele como uma injunção. Com o confronto do objeto da sua conjectura com a composição textual, Letícia Moraes transitou da primeira leitura, que é a ingênua, à segunda leitura, que é a crítica, ou seja, da semântica de superfície à semântica de profundidade (RICOEUR, 2000). Esta fala da leitora: “Credo, eu acho que essas formigas são más mesmo como a formiga do texto de La Fontaine”, que é a atestação de si (RICOEUR, 2014), aponta que ela apropriou-se do mundo desvelado pelo texto, que fez uma terceira leitura dele, após a conjugação de análise e reflexão.

Paolo Guerrero e Jack Norman argumentaram contra a compreensão perceptiva ou ingênua da leitora. Suponho que deve ter sido doloroso para ela ouvir esses argumentos, mas, numa perspectiva de letramento crítico, segundo Souza (2011a), os/as educandos/as devem perceber que, na leitura, há sempre conflitos de interpretações.

Esses conflitos são os estados morais das diferenças de interpretações, de acordo com Barthes (1987). Diferenças que fazem vibrar os plurais dos textos, libertando-os das teologias do significado transcendental.

O registro de leitura da aprendiz Letícia Moraes levou-me a fazer a seguinte anotação em meu diário de pesquisa:

Data: 13/09/2018

Não é incomum as crianças não perceberem as relações que há nos textos artísticos - e, portanto, incluindo os ficcionais - entre os sentidos primeiros e segundos - metafóricos, simbólicos. Essas percepções implicam as suas capacidades de partir do mundo concreto para o abstrato, de colocar em cenas suas imaginações. Nessas ocasiões em que os/as meus/minhas aprendizes não percebem essas relações, um turbilhão de perguntas toma conta de mim: como intervir? De que forma intervir? Quando intervir? Quando não intervir?, entre tantas outras (DIÁRIO DE PESQUISA).

Para encerrar o segundo movimento hermenêutico da compreensão, reitero que ele é fundado em procedimentos explicativos. Nesse sentido, a hermenêutica ricoeuriana volta-se para a crítica das ideologias. Contudo, ao considerar que a explicação é o caminho da compreensão, o filósofo vê essa situação como condição da obra do discurso em geral. Sendo assim, explicação e compreensão não constituem uma alternativa para hermenêutica crítica ricoeuriana, porém, um processo dialético.

Considero que esta é outra reinvenção da crítica das ideologias feita por Ricoeur (1990) para dar um complemento crítico à sua hermenêutica, uma reinvenção que acorda com nossas necessidades hoje. O filósofo rompe com a racionalidade dicotômica presente nessa crítica e, com isso, os procedimentos de explicação e os de compreensão são pensados, em sua hermenêutica, como diferentes, porém iguais.

Os pares dicotômicos, que são fortalecidos pelo pensamento que constrói a totalidade por partes homogêneas, escondem sempre diferenças e hierarquias (SANTOS, 2007). Por este ângulo, a crítica das ideologias pensa os procedimentos de explicação e os de compreensão, que correspondem às abordagens objetivas e às abordagens subjetivas aos textos, como diferenças desiguais, hierarquizando-os. Todavia, a hermenêutica crítica ricoeuriana pensa-os como diferenças iguais, não hierarquizando-os.

No meu entendimento, Ricoeur (1990) também reinventa a crítica das ideologias ao vincar que as abordagens objetivas aos textos ou as atitudes explicativas pressupõem os distanciamentos dos/as leitores/as em relação a esses objetos, entretanto não pressupõem posturas neutras diante deles, porque jamais esses sujeitos podem se separar de suas relações de pertença. Em outros termos, para o filósofo, não há objetividade absoluta e nem neutralidade absoluta.

A discrepância entre objetividade e neutralidade, de acordo com Santos (2007), existe na ciência difundida pelo Iluminismo e, logicamente, nas suas teorias críticas. Distinguir entre objetividade e neutralidade, para o sociólogo, é um desafio que se coloca atualmente, pois “as grandes teorias às quais nos acostumamos - de alguma maneira, o marxismo e outras correntes e tradições - não parecem nos servir totalmente neste momento” (SANTOS, 2007, p. 51).

Por fim, no terceiro movimento hermenêutico da compreensão espero que a interpretação atualize as significações do texto para o/a leitor presente. Apropriação é o conceito, segundo Ricoeur (1990, 2000), para essa atualização. A interpretação torna-se “apropriação quando a leitura produz algo de semelhante a um evento, um evento do discurso, que é um evento no momento presente. Enquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento” (RICOEUR, 2000, p. 104). Em outros termos, ela se realiza temporalmente e no presente.

A apropriação, segundo Ricoeur (1997), passa por toda a objetivação estrutural do texto, exatamente na medida em que não responde ao/à autor/a, mas ao sentido. Aquilo de que o/a leitor/a se apropria é, portanto, uma proposta de mundo, que não está detrás do texto, mas diante dele como aquilo que a obra desenvolve, descobre, revela (RICOEUR, 1997). Com a apropriação, o si-mesmo do/a leitor/a é constituído pelo mundo do texto, que só é real na medida em que é fictício, tornando-se si-mesmo como outro, isto é, si-mesmo na qualidade de outro (RICOEUR, 2014).

Sendo a ficção uma dimensão fundamental da subjetividade do/a leitor/a, o filósofo conclui que este/a só se encontra quando se perde. Isso significa que a apropriação do texto implica em momento de distanciamento até na relação do/a leitor/a consigo mesmo/a, “o que

sugere uma dialética entre a posse e o desapossamento, a preocupação e a despreocupação, a autoafirmação e o autoapagamento” (RICOEUR, 2014, p. 181). Nesta perspectiva, o sujeito leitor/a não é pura atividade, ele é marcado/a também por experiências de despojamento e passividade.

A apropriação aproxima-se, de acordo com Ricoeur (2000, p. 105, grifo do autor), daquilo que “Hans George Gadamer chama de fusão de horizonte (*Horizontverschmelzung*): o horizonte do mundo do[a] leitor[a] funde-se com o horizonte do mundo do[a] escritor[a]. E a idealidade do texto é o vínculo mediador nesse processo de fusão de horizontes”.

Entretanto, segundo Gagnebin (1997), em certo sentido, Ricoeur é mais radical que Gadamer quando esse falava da fusão de horizontes, pois, para o filósofo francês, o processo hermenêutico “desapropria duplamente o sujeito da interpretação: obriga-o a uma ascese primeira diante da alteridade da obra; e, num segundo momento, desaloja-o de sua identidade primeira para abri-lo a novas possibilidades de habitar o mundo” (GAGNEBIN, 1997, p. 264). Nesse sentido, a apropriação, segundo a visão ricoeuriana, é um momento de despojamento do ego narcisista e egoísta, ou seja, que fornece um Si mesmo ao ego.

Para Rouxel (2013a), com a apropriação o texto deixa de ser uma coisa em si e passa a significar para o/a leitor/a, estimulando-o/a a pensar sobre si mesmo/a e o mundo, a se explorar. Desse modo, ainda para a pesquisadora, a leitura produz-se como acontecimento, como a possibilidade de ser plural, incerta e sem finalidade pré-estabelecida, ou seja, como uma abertura para o desconhecido.

Na terceira leitura do círculo hermenêutico, valho-me da reflexão, que é o vínculo entre compreensão do texto e compreensão de si (RICOEUR, 1988), para que o/a leitor/a se aproprie do poder de desvelar um mundo, que é a referência do texto. O movimento hermenêutico agora é da explicação como validação para compreensão como conjectura, ou seja, da abordagem objetiva ao texto para a abordagem subjetiva ao texto.

É a reflexão, segundo Ricoeur (1988), que leva o/a leitor/a a compreender-se no e pelo texto, passando pelo desapossamento de si mesmo/a. Ainda segundo o filósofo, guiado pela filosofia reflexiva de Jean Nabert, “a reflexão é a apropriação do nosso esforço para existir e do nosso desejo de ser através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo” (RICOEUR, 1988, p. 19).

Sobre o existir, Freire (1967), ecoando o filósofo Karl Jaspers, explica que

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. É essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o

sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (p. 40).

Neste aspecto, a reflexão é apropriação do nosso esforço de estar no mundo e com o mundo, de estar integrado/a ao mundo e não acomodado/a a ele. O ato de refletir, segundo Freire (1967), é próprio de todos nós, seres humanos, e não privilégio de alguns, pois assumimos as posturas de sujeitos cognoscentes de objetos cognoscíveis. Entretanto, é por meio das experiências oriundas de nossas relações com a realidade que o ato de refletir poderá se desenvolver, como também se atrofiar. Ou seja, os desenvolvimentos das nossas consciências reflexivas são de naturezas sociais e culturais.⁵⁷ As reflexões sobre nós mesmos/as, de acordo com o educador brasileiro, podem levar a descobrir-nos como seres inacabados, finitos, em constantes buscas.

Essas buscas, tanto para Freire (1967) quanto para Ricoeur (2014), ambos leitores do filósofo Gabriel Marcel, estão relacionadas com o primado ético do/a outro/a sobre o si. Ou seja, os nossos si-mesmos, em suas permanentes buscas, devem se tornar disponíveis para os/as outros/as, pois são as irrupções desse/as outros/as que fraturam os fechamentos dos seus mesmos.

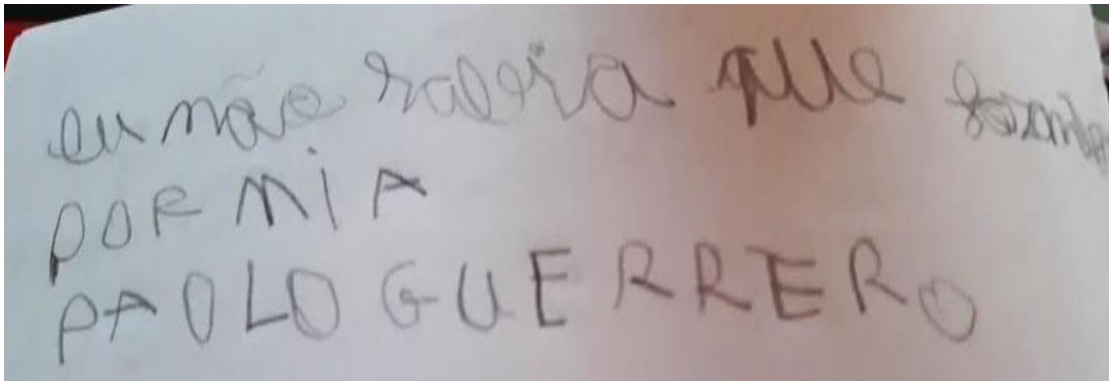
Ora, é por isso que Ricoeur (1988) sugere que o retomar reflexivo do trabalho da interpretação leva os/as leitores/as a compreenderem a si mesmos/as através dos desvios das compreensões dos/as outros/as. Dito de outra forma, “a existência apenas se torna um si apropriando-se do sentido que reside inicialmente ‘fora’ [...]” (RICOEUR, 1988, p. 24).

Para uma melhor compreensão de como executo esse terceiro movimento hermenêutico da compreensão, trago dois diários de leituras e as entrevistas que fiz com o leitor e a leitora, que foram focadas nesses diários.

O primeiro diário (Ilustração 7, na próxima página) é do leitor Paolo Guerrero, no qual há o registro da sua primeira leitura da história em quadrinhos “O trabalho da formiga enobrece só a formiga”, de Sousa (1987):

⁵⁷ Se o desenvolvimento da consciência reflexiva é de natureza social e cultural, para Freire (1967), significa que este depende da cooperação com os/as outros/as e do aprendizado. Esse entendimento do educador está em consonância com o de Vygotsky (1993, 2007).

Ilustração 7: Registro de leitura do aprendiz Paolo Guerrero



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁵⁸

Após Paolo Guerrero verbalizar o registro de leitura do seu diário, fiz a seguinte entrevista com ele, que foi focada nesse diário:

Sandra: Paolo Guerrero, por que você registrou no seu diário que não sabia que formiga dorme?

Paolo Guerrero: Porque eu achava que formiga não dorme, mas descobri que dorme.

Sandra: Por que você achava que formiga não dorme?

Paolo Guerrero: Porque parece que ela está trabalhando sempre.

Sandra: O que no texto levou você a descobrir que formiga dorme?

Paolo Guerrero: Quando o pai formiga falou para o filho formiga que as formigas trabalham sempre, mas depois os dois dormiram e até roncaram. Então, eu acho que as formigas não trabalham sempre, pois elas também dormem (DIÁRIO DE PESQUISA).

Com a entrevista, o objeto da conjectura de Paolo Guerrero foi confrontado com a composição textual. Com isso, o leitor validou-o e ainda captou o sentido verbal do texto, que procedeu dele como uma injunção. Desse modo, houve o trânsito da leitura ingênua à leitura crítica, ou seja, da primeira leitura à segunda leitura. Esse sentido captado, a meu ver, é: “[...] o pai formiga falou para o filho formiga que as formigas trabalham sempre, mas depois os dois dormiram e até roncaram”. A conjugação de análise e reflexão possibilitou que o leitor se apropriasse do mundo do texto. Essa apropriação pode ser observada, no meu entendimento, nesta fala: “eu acho que as formigas não trabalham sempre, pois elas também dormem”, o que consiste na atestação de si (RICOEUR, 2014). Esta foi a terceira leitura que o leitor fez do texto, recebendo dele “um novo modo de ser” (RICOEUR, 2000, p. 106), o que implicou o despojamento de seu ego narcisista e egoísta.

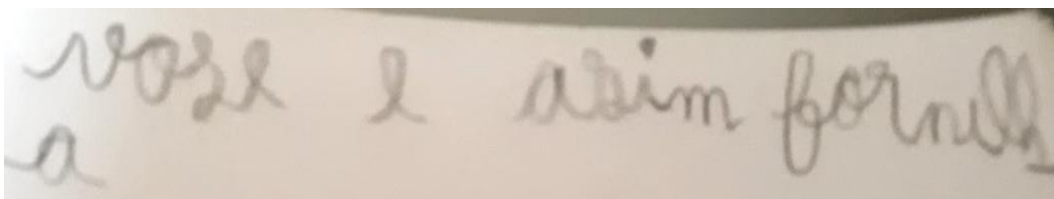
A pergunta da entrevista “por que você achava que formiga não dorme?” pode ter levado Paolo Guerrero a refletir “por que eu achava isso e ele/a não?”. Desse modo, com o

⁵⁸ Transcrição do diário: Eu não sabia que formiga dorme.

meu auxílio, possivelmente ele leu texto quadrinístico e a si mesmo também. Tal pergunta ainda pode ter contribuído para que ele percebesse que esse texto está aberto a um número indefinido de leitores/as e, por conseguinte, de interpretações (SOUZA, 2011a).

O segundo diário (Ilustração 8) é da leitora Manuela Ferreira, no qual há o registro da sua primeira leitura “Velha fábula em bossa nova”, de O’Neill (1965):

Ilustração 8: Registro de leitura da aprendiz Manuela Ferreira



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.⁵⁹

Após Manuela Ferreira verbalizar o registro de leitura do seu diário, fiz a seguinte entrevista com ela, que foi focada nele:

Sandra: Por que você escreveu no seu diário “formiguinha você é assim”?

Manuela Ferreira: Porque eu acho que não é bom ser como a formiguinha.

Sandra: Como a formiguinha do texto é?

Manuela Ferreira: No texto fala que ela é minuciosa, apressadinha, de patinhas no chão, ao trabalho e ao tostão.

Sandra: Por que você acha que ser assim não é bom?

Manuela Ferreira: Porque é ruim só trabalhar e pensar em ganhar dinheiro. Meu pai também é assim (DIÁRIO DE PESQUISA).

Com a entrevista, Manuela Ferreira confrontou o objeto de sua conjectura, que é a sua primeira leitura, com a composição textual. Com isso, a leitora validou-o e ainda captou o sentido verbal do texto, que procedeu dele como uma injunção. Essa captação, no meu entendimento, está nesta fala da leitora: “[a formiga] é minuciosa, apressadinha, de patinhas no chão, ao trabalho e ao tostão”. Desse modo, a leitora passou da leitura ingênua à leitura crítica, da semântica de superfície à semântica de profundidade (RICOEUR, 2000). A última fala de Manuela Ferreira - “Porque [eu acho que] é ruim só trabalhar e pensar em ganhar dinheiro. Meu pai também é assim” – indica, no meu entendimento, que ela se apropriou do mundo desvelado pelo texto, por meio da conjugação de análise e reflexão, o que implicou o despojamento de seu ego narcisista e egoísta. Esta foi a terceira leitura do poema feita pela leitora.

⁵⁹ Transcrição do diário: Você é assim formiguinha.

A questão da entrevista “por que você acha que ser assim não é bom?” pode ter contribuído para que Manuela Ferreira refletisse “por que eu acho assim e ele/a não?” vinculando, com isso, compreensão do texto e compreensão de si. A citada questão pode ter contribuído, também, para que ela percebesse que o texto lido apresenta “um campo ilimitado de construções possíveis” (RICOEUR, 2000, p. 91).

De acordo com Ricoeur (1990), a sua hermenêutica volta-se para a crítica das ideologias, no terceiro movimento hermenêutico da compreensão, porque não combate o distanciamento do/a leitor/a de si mesmo/a. Esse distanciamento é antes a condição de possibilidade da compreensão dele/a mesmo/a diante do texto. “O distanciamento de si mesmo[a] exige que a apropriação das proposições de mundo, fornecidas pelo texto, passe pela desapropriação de si” (RICOEUR, 1990, p. 139). A crítica da consciência falsa torna-se, assim, parte integrante deste último movimento hermenêutico.

A meu ver, ao tornar a crítica da consciência falsa parte integrante da sua hermenêutica, Ricoeur (1990) reinventa a crítica das ideologias, pois lhe confere a dimensão meta-hermenêutica, isto é, a dimensão de hermenêutica das profundezas. Desse modo, essa crítica, na hermenêutica ricoeuriana, leva o/a leitor/a a mergulhar nas profundezas dos (pretensos) sentidos.

A terceira leitura do texto é, então, guiada pelas duas leituras anteriores, e as três são fases de um único processo: a dinâmica da leitura interpretativa. E, nessas três leituras, “[...] a questão meramente historicizante - que dizia o texto? - permanece sob o controle da questão propriamente hermenêutica - que me diz o texto e que digo eu ao texto?” - (RICOEUR, 1997, p. 298). Com isso, o deleite estético ou o prazer do texto, conforme o entende Barthes, segundo Ricoeur (1997), é reabilitado. Assim sendo, o texto é lido como um objeto de prazer, e não apenas como um objeto intelectual.

Gostaria de destacar que o diálogo é fundamental a essa leitura que tenta conciliar os direitos dos textos e os direitos dos/as leitores/as, com momentos em que os/as aprendizes/es precisam me escutar, momentos em que eu preciso escutá-los/as, momentos em que eles/elas precisam se escutar e momentos em que precisamos nos escutar mutuamente (FREIRE, 2005 apud SOUZA, 2011a).

Com isso, no meu entendimento, os/as aprendizes aprendem a ser receptivos às compreensões dos textos dos outros/as aprendizes, abrindo a possibilidade de eles/elas encararem as diferenças como fontes de aprendizados e não como ameaças, e apreciarem os/as outros/as por suas distinções (ANDREOTTI; SOUZA, 2008), o que converge com os pensamentos de Freire (2002) e Bajour (2012).

Para a pesquisadora argentina, a leitura compartilhada implica “o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o[a] outro[a] em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela”(BAJOUR ,2012, p. 25).

E o que é o diálogo?

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. ‘O diálogo é, portanto, o indispensável caminho’, diz Jaspers, ‘não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos’ (FREIRE, 1967, p. 107).

O diálogo tem estímulo e significação somente pela virtude da crença, segundo Freire (1967). Pela crença no ser humano e nas suas possibilidades, pela crença de que o ser humano somente chega a ser ele mesmo quando os outros seres humanos também cheguem a ser eles mesmos. Dialogar, portanto, é uma exclusividade do existir. E o existir, segundo o educador, é mais do que estar no mundo, é estar nele e com ele.

Há mais sobre o diálogo que preciso expor. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Sobre o que nós – os/as aprendizes e eu, “com as muitas combinações que nos habitam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10) - dialogamos? Sobre literatura e vida, pois as experiências intelectuais provocadas pela ficção contribuem para os autoexames nas vidas reais, alargando, com isso, horizontes de existência ou traçando linhas de fuga, nas quais as escrituras nos embarcam (DELEUZE; PARNET, 1998).

Nesse sentido, o encontro com a literatura, que traz “à linguagem modos de ser que a visão ordinária obscurece ou até reprime” (RICOEUR, 2000, p. 72), pode contribuir para o desenvolvimento de uma ética em um mundo de diversidades ontológica e epistemológica.

Ética “como uma forma contingente de pensar e agir que está sempre implicada em relações sociais, culturais e políticas” (PENNYCOOK, 2001, p. 138 apud TAGATA, 2017, p. 06). Essa maneira particular de pensar e agir implica, segundo Tagata (2017), a responsabilidade pelo/a outro/a, de modo que as diversidades do mundo possam, de fato, ser respeitadas.

Não foi fácil, para mim, começar a efetivar em sala de aula a leitura literária que reconhece que o seu campo é o da subjetividade do/a leitor/a, isso no ano de 2014, durante a

realização do mestrado. Eu tive que me reinventar. Mas, sinceramente, gosto mais de quem eu sou hoje, pois penso a leitura literária para aprendizes/sujeitos do mundo, que geram os seus desejos, suas produções, suas criações (BARTHES, 2004a), e não para aprendizes/objetos do mundo. Mas ainda continuo reinventando-me a cada aula para continuar a minha existência:

Existir

Reinvento-me.

Redescubro-me.

Recrio-me.

Reelaboro-me.

Reconcebo-me.

Reconstruo-me.

Eu compreendendo-me.

Eu aí no mundo e com o mundo.

(Sandra Borges)

No próximo tópico, descrevo como planejo essas práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeito críticos que executo.

2.1.2 Como planejo práticas de letramento na formação de leitores/as infantis norteadas pela hermenêutica crítica ricoeuriana

Conforme já anunciei nesta tese, planejo práticas de letramento na formação de leitores/as infantis tendo a hermenêutica crítica ricoeuriana como parâmetro norteador. Insisto que essa hermenêutica não desenvolve um procedimento de compreensão ou um modelo de compreensão, mas somente esclarece as condições nas quais ela ocorre. Essas condições são agrupadas em três movimentos hermenêuticos - compreensão, explicação e apropriação -, que são fases de um único processo: a dinâmica da leitura interpretativa. Considero também as informações do contexto: quem são os/as leitores/as para os/as quais promovo mediação de leitura? O que eles/elas leem ou gostariam de ler? Que experiências de leituras eles/elas têm ou tiveram? Quais informações, ferramentas e tecnologias de que eles/elas precisam? Quais ferramentas e tecnologias a escola possui? Quanto tempo eu tenho no currículo escolar para facilitar a aprendizagem da leitura literária?

Adoto como fundamento, então, a concepção de que a obra literária é uma obra do discurso artístico, que resulta de um trabalho que organiza a linguagem (RICOEUR, 1986). A obra do discurso, segundo o filósofo, apresenta características de organização e de estrutura que permitem estender ao próprio discurso os métodos estruturais. Ou seja, o discurso é objetivado numa obra estruturada e isso, para o filósofo, somado à distanciação pela escrita, põe inteiramente em questão a oposição entre compreender e explicar. “Abre-se uma nova época da hermenêutica pelo sucesso da análise estrutural; doravante, a explicação é o caminho obrigatório da compreensão” (RICOEUR, 1986, p. 118). A análise da estrutura da obra literária, na qual e pela qual o discurso se verifica, impõe o modo indireto e fragmentário de todo e qualquer retorno a si (RICOEUR, 2014).

Disso decorre que concebo o texto como discurso inscrito e trabalhado, “o paradigma da distanciação na comunicação, [...] que revela a própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância” (RICOEUR, 1986, p. 109-110). Essa noção de texto não apenas como um caso particular de comunicação inter-humana, para o filósofo, testemunha a função positiva e produtora da distanciação no cerne da historicidade da experiência humana.

A noção de texto como discurso inscrito e trabalhado, ainda para o filósofo, contribui para a riqueza de sentidos da noção de poder agir (agência), pois coloca os/as leitores/as como coautores/as quanto aos sentidos dos textos - nos quais hoje há uma multiplicidade de linguagens, modos ou semioses -, que não são estáticos e fixos, mas socialmente situados e em constantes reconstituições.

Para Souza (2011a), em uma perspectiva de letramento crítico, os/as professores/as precisam enfatizar as agências dos/as aprendizes, pois fora da escola eles/elas são agentes, fazedores, independentes, que buscam, selecionam, aprendem e interagem. Essa noção de que os/as aprendizes são agentes, segundo o estudioso, deve permear as maneiras desses/as professores/as atuarem nas salas de aula.

Considero, desse modo, que a referida noção atravessa as práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos que planejo e executo. Dito isso, volto ao planejamento dessas práticas de letramento. Para ilustrá-lo, trago um planejamento que fiz, no ano de 2018, para aprendizes que cursavam o 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal, na qual sou professora da disciplina Literatura e outras linguagens.

Os textos que escolhi, a partir das culturas de referência desses/as aprendizes, para constituírem a sequência de leituras que planejei, adaptam as fábulas “A cigarra e as formigas”, de Esopo (2004), e “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine (1999), para

diferentes épocas (séculos XX e XXI), lugares (Brasil e Portugal), gêneros (poemas, canção e histórias em quadrinhos) e mídias (livros, revista em quadrinhos, *compact disc* (CD), *Digital Versatile Disc* (DVD) e computador). Assim sendo, esses textos são diferentes maneiras de conhecer e aprender literatura e, conseqüentemente, o mundo.

A adaptação é um recurso recorrente em nossa época, que enfatiza as narrativas e visões de História como locais, múltiplas e não universais, e o conceito de tempo como não linear. De acordo com Hutcheon (2013, p. 10), esse recurso “é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar – ‘ajustar’ as histórias para que agradem ao seu novo público”.

Os textos, como discursos inscritos e trabalhados, que constituem a sequência de leituras que planejei são: “A cigarra e as formigas”, de Lobato (2012); “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, em quadrinhos, adaptada por Mendes (2011); “A formiga coroca”, de Monteiro Lobato, transposta para o cinema (2001); *The grasshopper and the ants* (O gafanhoto e a formiga), curta-metragem da *Walt Disney* (1934); “Velha fábula em bossa nova”, de O’Neill (1965); “Formiga Bossa Nova”, canção de Alain Oulman sobre o poema de O’Neill, interpretada por Adriana Calcanhoto (2004); “Sem Barra”, de Paes (1994) e “O trabalho das formigas enobrece só as formigas”, história em quadrinhos, de Sousa (1987).

Denominei essa sequência de leituras de “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/as’” devido à diversidade cultural de produção e circulação dos textos que a constituem e à diversidade de linguagens desses textos (ROJO, 2012). Nesse sentido, tais textos “são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 23). Portanto, coloquei os textos verbais escritos em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que os cercam, intercalam ou impregnam.

Na sequência de leituras, antes dos começos das dinâmicas das leituras interpretativas, planejei atividades envolvendo práticas de leitura e oralidade, tendo por objetivo estimular os/as aprendizes para as leituras, pois, segundo Ricoeur (2014), eles/elas precisam estar disponíveis para os textos - os outros -, para que estes fraturem os fechamentos dos seus mesmos.

Em outros termos, é preciso haver desejos de leituras (BARTHES, 2004b). Não se trata “de querer liberar os desejos, nem mesmo de conhecê-los (isso seria, aliás uma tarefa imensa)” (BARTHES, 2004b, p. 335), mas de saber o que é desejado.

Apesar de eu considerar que os diários produzidos pelos/as os/as aprendizes, a partir de suas leituras, conferem certa ludicidade à dinâmica da leitura interpretativa, cada módulo de leitura - denominado por mim de piquenique - que planejei foi encerrado com um momento em que eles/elas brincaram com os textos lidos. Isso porque, segundo Vygotsky (2007), o ensino da leitura, para crianças, acoplado com o brincar pode ser potencializado, pois ambos criam uma zona de desenvolvimento proximal e em ambos os contextos esses sujeitos elaboram habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passarão a internalizar

Ademais, tanto a literatura quanto o brincar são experiências do viver, que alimentam e ampliam as capacidades de empatias das crianças, ou seja, suas capacidades de perceber os/as outros/as, as diferenças, os limites de si mesmas (WINNICOTT, 1975).

A sequência de leituras que planejei é encerrada com uma produção de texto, a partir da fábula “A cigarra e a/s formigas/s”. Para Barthes (2004a), esta é uma maneira de como o prazer do texto vem ao/à leitor/a: “a da Escritura, a leitura é condutora do Desejo de escrever” (p. 39). É o prazer de produção, ou seja, a leitura suscitando uma outra escritura. Nesta perspectiva, cada leitura vale pela escritura que ela gera, até o infinito (BARTHES, 2004a).

Portanto, a sequência de leituras que planejei incluiu práticas de leitura, oralidade, escrita e escuta, que são complementares, fortemente relacionadas e que se modificam mutuamente no processo de letramento. Essas práticas são fortemente relacionadas porque ler, falar, escrever e escutar “é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo[a], é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é” (LARROSA, 2017, p. 35).

No próximo tópico, trago, na íntegra, a sequência de leituras, com algumas anotações que fiz no meu diário de pesquisa, após a sua execução.

2.1.2.1 Sequência de leituras “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/as’”

Piquenique 1⁶⁰ - (Duas horas-aula de 50 minutos).

- Leitura, no livro físico, da fábula “A cigarra e as formigas”, de Lobato (2012).

⁶⁰ Piquenique porque concebo, tal como Ricoeur (1997), a leitura das obras de discurso artístico “como um piquenique, em que o[a] autor[a] leva as palavras e o[a] leitor[a] a significação” (RICOEUR, 1997, p. 289). Reitero que está contida nesta noção a ideia de que as significações dos textos são plurais, reforçando as ausências de quaisquer significações transcendentais.

1- Motivação para a leitura - Mostrar aos/às aprendizes, por meio de um projetor multimídia, a ilustração da fábula “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, que foi criada por Alcy Linares (2012). Pela observação, eles/elas tentarão adivinhar que fábula será lida. Os elementos da imagem deverão ser discutidos: desenhos da formiga (pequena) e da folha (grande) e, também, as representações gráficas de notas musicais (🎵), que são figuras representativas de valores de duração de notas e pausas.

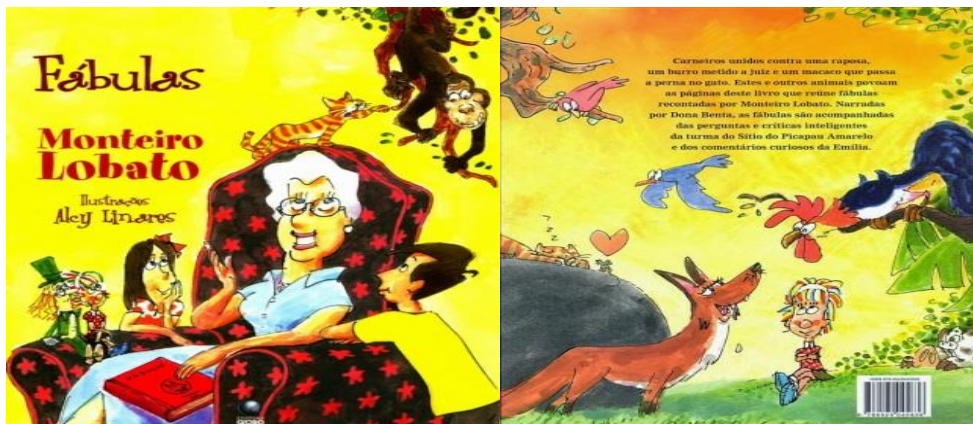
Ilustração 9: Ilustração da fábula “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato



Fonte: Lobato (2012).

Em seguida, entregar aos/às aprendizes os livros físicos⁶¹ para que vejam neles a ilustração que foi anteriormente projetada. O crédito ao ilustrador deverá ser dado, visando à percepção de que este artista é coautor da fábula e que, por isso, seu nome e sua biografia estão presentes no livro (mostrá-la na orelha da contracapa do livro). Aproveitar o momento para explorar a capa e a contracapa do livro (Ilustração 10):

Ilustração 10: Capa e contracapa do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato



Fonte: Lobato (2012).

⁶¹ Na biblioteca da escola há 33 (trinta e três) exemplares do livro “Fábulas”, de Lobato (2012).

Incentivar os/as aprendizes a fazerem inferências: quem é a personagem que está sentada no sofá? O que ela está fazendo? Quem são as personagens que estão ao redor do sofá? Quem é a personagem que está na contracapa? Por que a personagem está rodeada de animais? Propiciar tempo para que os/as leitores/as manuseiem e explorem os livros que receberam.

2 - Momento da compreensão - Falar para os/as aprendizes abrirem o livro na página 12 para efetuarem as suas leituras individuais da fábula, que é narrada em dois tópicos: I- A formiga boa e II- A formiga má. Salientar que, em seguida, eles/elas deverão fazer seus registros de leituras nos cadernos separados para esses fins. Fazer a leitura oralizada da fábula para eles/elas, objetivando contribuir para as suas aproximações efetivas e afetivas com ela. Para encerrar este momento, estimulá-los/as a fazerem leituras oralizadas da fábula e a verbalizem os seus registros de leituras - suas primeiras leituras -, que foram feitos nos diários.

3 - Momento da análise e reflexão - Fazer entrevistas focadas nos diários de leituras dos/as aprendizes que verbalizaram seus registros - suas primeiras leituras -, para que os confrontem, com o apoio da comunidade leitora da sala de aula, com a configuração textual. Com essas análises, os/as aprendizes poderão transitar para as segundas leituras do texto, que são as leituras críticas. Ainda por meio das entrevistas focadas nos diários de leituras, fazer alguns questionamentos que levem esses/as aprendizes a refletir sobre eles/elas mesmos/as a partir do texto, tais como: por que vocês compreenderam assim? Por que vocês acham isso? De onde vieram as compreensões de vocês? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga má? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga boa? Por que vocês se identificaram (ou não) com a cigarra? Com as reflexões, poderá haver junções das compreensões do texto com as compreensões de si. Assim, eles/elas, possivelmente, farão as terceiras leituras do texto, apropriando-se dele.

4- Momento lúdico - Convidar os/as aprendizes para fazerem uma leitura dramatizada da fábula. Para isso, será preciso dividi-los em dois grupos: grupo I e grupo II. O grupo I dramatizará a narração I e o grupo II dramatizará a narração II. Orientá-los/as quanto às entonações das vozes, aos gestos e às expressões corporais das personagens. Oferecer

máscaras para as cigarras e formigas. Na leitura dramatizada, os/as aprendizes “experenciaram” o texto para transformá-lo em ação dramática e isso se torna lúdico.

Sobre a leitura dramatizada, fiz a seguinte anotação no meu diário de pesquisa:

Data: 23/08/2018

Após os/as aprendizes se dividirem em dois grupos, entreguei os textos a eles/elas e as máscaras das personagens para que pudessem se organizar. Entre eles/elas foi feita a divisão de papéis: o/a narrador/a, a cigarra e as formigas. Cada grupo “passou” o texto uma vez, com o meu auxílio, antes de realizar a leitura dramatizada, no centro da sala de aula, para os/as outros/as leitores/as. Foram deliciosas e lúdicas experiências dos textos “A formiga má” e “A formiga boa”, que compõem a fábula “A cigarra e as formigas”, de Lobato (2012) (DIÁRIO DE PESQUISA).

Piquenique 2 - (duas horas-aula de 50 minutos)

- Leitura, pelo projetor multimídia, da fábula “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, adaptada para os quadrinhos, por Mendes (2011).

1- Motivação para a leitura - Apresentar, por meio do projetor multimídia, a primeira cena da fábula adaptada para os quadrinhos (Ilustração 11).

Ilustração 11: Primeiro quadro da fábula “A cigarra e as formigas”, de Miguel Mendes



Fonte: Mendes (2011).

Questionar os/as aprendizes sobre a decisão que aguarda Dona Benta. Após ouvir as suas suposições, apresentar, também por meio do projetor multimídia, a segunda cena da história (Ilustração 12, na próxima página):

Ilustração 12: Segundo quadro da fábula “A cigarra e as formigas”, de Miguel Mendes



Fonte: Mendes (2011).

Dando continuidade, mostrar e explorar a capa e a contracapa do livro, por meio do projetor multimídia, antes de o livro físico circular pela sala para ser manuseado pelos/as aprendizes. Incentivá-los/as a fazerem inferências: quem são as personagens que aparecem na capa e contracapa? De quais histórias elas são?

Ilustração 13: Capa e contracapa do livro *Fábulas*: adaptado da obra de Monteiro Lobato, por Miguel Mendes



Fonte: Mendes (2011).

2- Momento da compreensão - Antes das leituras silenciosas dos/as aprendizes serem iniciadas, que serão feitas por meio do projetor multimídia,⁶² orientá-los quanto à necessidade de olharem para as cores, as linhas, as técnicas e as formas variadas (EISNER, 2008)

⁶² Converte o livro em dados digitais, que são passíveis de serem processados por um computador, utilizando um digitalizador.

utilizadas pelo ilustrador Luiz Podavin na composição dos quadrinhos e para o texto escrito adaptado por Miguel Mendes, que orientam o percurso da narrativa. Lembrá-los que, em seguida, deverão fazer seus registros de leituras nos cadernos separados para esse fim. Depois, fazer a leitura oralizada da fábula para os/as aprendizes, visando a contribuir para as suas aproximações efetivas e afetivas com a narrativa quadrinística. Poderão ser destacados, durante a leitura, os três momentos principais da narrativa em questão, em conformidade com Eisner (2008): 1) o momento de *contextualização*, em que são apresentados as personagens principais, o espaço e o episódio básico que ajuda a compor o mundo representado pelo texto; 2) o momento de *desequilíbrio*, em que o problema surge e mexe com aquela ordem inicial e 3) um momento de *reequilíbrio*, em que é proposta uma solução para aquela situação. A seguir, ler a fábula com os/as aprendizes, procedendo da seguinte maneira: distribuir as ilustrações das personagens Narizinho, Emília, Pedrinho e Visconde, que deverão estar coladas em palitos, e eles/elas lerão, alternadamente, as falas correspondentes às personagens recebidas. A professora lerá as falas de Dona Benta. A leitura jogral conduz os/as leitores/as às experiências diretas com os textos. Convidar, em seguida, os/as aprendizes a verbalizarem suas primeiras leituras, que foram registradas nos diários de leituras.

3- Momento da análise e reflexão - Fazer entrevistas focadas nos diários de leituras que foram verbalizados pelos/as aprendizes para que eles/elas confrontem, com o apoio da comunidade leitora da sala de aula, suas primeiras leituras, que são conjecturas dos sentidos dos textos, com a configuração textual. Com essas análises, os/as aprendizes poderão transitar para as segundas leituras, que são as leituras críticas. Ainda por meio das entrevistas focadas nos diários de leituras, fazer alguns questionamentos objetivando levar os/as aprendizes a refletir sobre eles/elas mesmos/as a partir do texto, tais como: por que vocês compreenderam assim? Por que vocês acham isso? De onde vieram as compreensões de vocês? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga má? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga boa? Por que vocês se identificaram (ou não) com a cigarra? Com as reflexões, poderá haver junções das compreensões do texto com as compreensões de si. Assim, eles/elas, possivelmente, farão as terceiras leituras do texto, apropriando-se dele.

4 - Momento lúdico - Para finalizar, propor a realização de uma votação para a escolha da versão da fábula “A cigarra e as formigas” preferida pela turma. Ou seja, os/as aprendizes escolherão a versão da Narizinho ou a versão da Emília. A versão da Narizinho, segundo Dona Benta, ressalta “que o trabalho artístico tem tanto valor quanto o trabalho manual”

(MENDES, 2011, p. 9) e a versão da Emília ressalta que “é importante se prevenir para os tempos difíceis” (MENDES, 2011, p. 9). Assim sendo, esses/as aprendizes deverão receber cédulas e marcar com um “x” a versão preferida. Após as efetivações dos votos, as cédulas deverão ser colocadas em uma urna e depois a contagem dos votos deverá ser feita.

Sobre o piquenique 2, fiz as seguintes anotações no meu diário de pesquisa:

Data: 30/08/2018

A primeira leitura jogral da história em quadrinhos, para a qual os/as aprendizes receberam as ilustrações das personagens Narizinho, Emília, Pedrinho ou Visconde coladas em palitos, para que lessem, alternadamente, as falas correspondentes às personagens recebidas por eles/elas, foi muito tumultuada. Em vários momentos, os/as aprendizes se confundiram e leram as falas que não eram das personagens que receberam. Por isso, propus uma segunda leitura jogral, que foi um pouco melhor do que a primeira. Quando propus a realização de uma votação para a escolha da versão da fábula “A cigarra e a/s formiga/s” preferida pela turma, ressaltai que o voto seria secreto. Então, eles/elas ficaram muito empolgados/as com a votação. Na contagem dos votos, cada voto na versão da Narizinho foi comemorado, mas os poucos votos na versão da Emília foram censurados. Aproveitei para ressaltar que eles/elas deveriam respeitar essas escolhas de votos dos/as colegas, mesmo não sendo de acordo com elas (DIÁRIO DE PESQUISA).

Piquenique 3- (Duas horas-aula de 50 minutos)

- Leituras do episódio *Viagem ao País das Fábulas* (2001), da série de televisão brasileira *Sítio do Picapau Amarelo*, inspirado na história “A formiga coroca”, que é um subcapítulo do capítulo “Pena de Papagaio”, do Livro *Reinações de Narizinho*, de Lobato (2014) e da fábula “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine, no livro físico *Fábulas*,⁶³ tradução de Ferreira Gullar e ilustrações de Gustave Doré (1999).⁶⁴

1 - Motivação para as leituras - Estabelecer um diálogo com os/as aprendizes, por meio das seguintes perguntas: vocês se lembram do lugar onde viviam a formiga má e a cigarra da fábula de Monteiro Lobato? Vocês já ouviram falar da Europa? E da formiga má? E da cigarra? Após ouvir as colocações dos/as aprendizes, informar (ou confirmar) que a formiga má e a cigarra são personagens de duas fábulas europeias, cujos autores são Esopo e La Fontaine. Informar que eles/elas lerão a fábula do último autor. Ainda dialogando com os/as

⁶³ Na biblioteca da escola há 10 (dez) exemplares do livro de La Fontaine (1999). Por isso, os/as aprendizes leram a fábula em grupos.

⁶⁴ Este livro recebeu da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) o Prêmio Monteiro Lobato de “A melhor tradução para crianças”.

aprendizes, informá-los/as que Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde conheceram La Fontaine. Indagar, em seguida: como isso terá sido possível? Após ouvir as suas suposições, convidá-los a assistir ao Episódio 3, do longa-metragem *Viagem ao País das Fábulas* (2001), que mostra o encontro entre o “pessoalzinho do Sítio” e o Senhor La Fontaine. Para isso, usar uma plataforma de compartilhamento de vídeos:

Ilustração 14: Capa do disco óptico digital (DVD) do longa-metragem *Viagem ao País das Fábulas*, Episódio 3, da série de televisão brasileira *Sítio do Picapau Amarelo*



Fonte: Captura de tela da autora. Vídeo disponível no YouTube.

2 - Momento da compreensão - Informar os/as aprendizes que, primeiro, eles/elas farão suas leitura silenciosas do trecho do longa-metragem *Viagem ao País das Fábulas* (2001), 3º episódio, uma adaptação da história “A formiga coroca”, de Monteiro Lobato, que adaptou a fábula “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine e, depois, da fábula “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine (1999), nos livros físicos. Informar também que, em seguida, eles/elas deverão fazer seus registros de leituras nos diários. Após esses registros, fazer uma leitura entonada, ritmada e pausada do poema de La Fontaine e, em seguida, convidar os/as aprendizes a fazerem a leitura oralizada e coletiva do mesmo, pois ela auxilia na descoberta do tom e ritmo adequados dele. Convidá-los, em seguida, a verbalizarem suas primeiras leituras, que foram registradas nos diários de leituras.

3 - Momento da análise e reflexão - Fazer entrevistas focadas nos diários de leituras que foram verbalizados pelos/as aprendizes para que eles/elas confrontem, com o apoio da comunidade leitora da sala de aula, suas primeiras leituras, que são conjecturas dos sentidos dos textos, com as configurações textuais. Com essas análises, esses/as aprendizes poderão transitar para as segundas leituras dos textos, que são as leituras críticas. Ainda por meio das entrevistas focadas nos diários de leituras, fazer alguns questionamentos que poderão levar

os/as aprendizes a refletir sobre eles/elas mesmos/as a partir dos textos, tais como: por que vocês compreenderam assim? Por que vocês acham isso? De onde vieram as compreensões de vocês? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga má? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga boa? Por que vocês se identificaram (ou não) com a cigarra? As reflexões poderão proporcionar junções das compreensões dos textos com as compreensões de si. Com isso, os/as aprendizes, possivelmente, farão as terceiras leituras dos textos, apropriando-se deles.

4- Momento lúdico - Cada aprendiz deverá retirar de um saco uma palavra. Ele/a lerá essa palavra e dirá aos pares da comunidade leitora se ela lhe fez lembrar a formiga ou a cigarra e, ainda, o porquê.

Sobre o piquenique 3, fiz as seguintes anotações no meu diário de pesquisa:

Data: 13/09/2018

Durante a leitura do longa-metragem, a leitora Débora falou aliviada “a Emília teve compaixão da cigarra”. O poema e as ilustrações de Gustave Doré suscitaram muitas e diferentes compreensões. Algumas foram registradas nos diários de leituras, mas outras apenas compartilhadas na comunidade leitora. Para João Lucas, o artista ilustrou a cigarra e a formiga como mulheres porque no outro texto (de La Fontaine) elas faziam coisas que só os seres humanos fazem. Neymar ressaltou que na ilustração o instrumento de trabalho da cigarra é o violão e o da formiga é a vassoura. Taiane Lima acrescentou que o trabalho dela também é cuidar das crianças. Pedro Henrique enriqueceu as colocações de Neymar e Taiane Lima falando que, antigamente, as mulheres só podiam trabalhar em casa, segundo sua mãe. Confirmei que sim, então Ludmilla falou que a cigarra é uma “mulher moderna”. No que respeita ao poema, a leitora Anitta disse que a formiga é muito má mesmo, pois a cigarra queria somente emprestado um grão e que pagaria depois. Quanto à brincadeira que propus para esse piquenique, as crianças se envolveram e deram muitas risadas durante a sua realização. As palavras que elas retiraram do saco eram palavras ditas pelas personagens do longa-metragem *Viagem ao País das Fábulas* (2001), episódio 3, e palavras do poema “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine (1999) (DIÁRIO DE PESQUISA).

Piquenique 4 - (Duas horas-aula de 50 minutos).

- Leituras do curta-metragem *The grasshopper and the ants* (“O gafanhoto e as formigas”), da Walt Disney (2018), e da fábula “A cigarra e as formigas”, de Esopo (2004), do livro *Fábulas*

completas, tradução direta do grego por Neide Smolka e ilustração de Cláudia Scatamacchia, por meio do projetor multimídia.⁶⁵

1- Motivação para as leituras - Convidar os/as aprendizes a imaginarem o que aconteceria com a cigarra se houvessem muitas formigas más. Permitir que eles/elas expressem seus pensamentos. Depois, informá-los que em um dos textos que eles/elas lerão há muitas formigas más, que também são europeias.

2- Momento da compreensão - Informar aos/às aprendizes que eles/elas lerão silenciosamente, primeiro, uma fábula cujo título é “A cigarra e as formigas”, de Esopo (2004). Na sequência, eles/elas lerão silenciosamente esta fábula, transposta para o cinema pela *Walt Disney*, em uma plataforma de compartilhamento de vídeos para, em seguida, fazerem seus registros de leituras nos diários.

Ilustração 15: Capa do disco óptico digital (DVD) do Curta-metragem “The grasshopper and the ants”, da Walt Disney



Fonte: Captura de tela da autora. Vídeo disponível no YouTube.

Na sequência, fazer a leitura oralizada da fábula de Esopo, visando a contribuir para as aproximações afetivas e efetivas dos/as aprendizes com ela. Incentivar as realizações de leituras oralizadas da fábula por eles/elas. Para encerrar este momento, convidar os/as leitores/as a verbalizarem suas primeiras leituras, que foram registradas nos seus diários de leituras.

⁶⁵ Convertei o livro em dados digitais, que são passíveis de serem processados por um computador, utilizando um digitalizador.

3- Momento da análise e reflexão - Fazer entrevistas focadas nos diários de leituras que foram verbalizados pelos/as aprendizes para que confrontem, com o apoio da comunidade leitora da sala de aula, suas primeiras leituras, que são conjecturas dos sentidos dos textos, com as configurações textuais. Com essas análises, os/as aprendizes poderão transitar para as segundas leituras dos textos, que são as leituras críticas. Ainda por meio das entrevistas focadas nos diários de leituras, fazer alguns questionamentos que levem os/as aprendizes a refletir sobre eles/elas mesmos/as a partir dos textos, tais como: por que vocês compreenderam assim? Por que vocês acham isso? De onde vieram as compreensões de vocês? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga má? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga boa? Por que vocês se identificaram (ou não) com a cigarra? As reflexões poderão proporcionar junções das compreensões dos textos com as compreensões de si. Com isso, os/as aprendizes, possivelmente, farão as terceiras leituras dos textos, apropriando-se deles.

4- Momento lúdico - Propor o jogo da velha, sendo que as marcações serão as personagens cigarra e formiga. O jogador que jogar com a personagem formiga poderá escolher se ela é boa ou má.

Sobre o piquenique 4, fiz as seguintes anotações no meu diário de pesquisa:

Data: 20/09/2018

Após eu anunciar o título da fábula que foi lida hoje, o leitor Kevinho o associou ao título da fábula de Lobato (2012). Então perguntei se ele achava que na fábula de Esopo teria duas formigas: uma boa e outra má. Ele disse que sim. Outros/as leitores/as também disseram que sim. Depois que Pedro Henrique terminou sua leitura silenciosa da fábula, disse: “se não bastasse uma formiga má, agora são muitas”. No que diz respeito ao curta-metragem, Ana Luíza verbalizou que gostou dele porque a formiguinha que estava trabalhando não resistiu à música do gafanhoto e dançou. Meliodas disse: “ainda bem que as formigas não deixaram o gafanhoto morrer de fome e frio porque ele é um ótimo artista”. Acho que as crianças gostaram mais do curta-metragem porque grande parte dos registros nos diários foi das leituras dele. No jogo da velha, muitos/as dos/as jogadores/as que jogaram com a personagem formiga escolheram que ela seria boa (DIÁRIO DE PESQUISA).

Piquenique 5 (duas horas-aula de 50 minutos)

- Leitura da história em quadrinhos “O trabalho das formigas enobrece só as formigas”, de Sousa (1987), por meio do projetor multimídia.⁶⁶

1 - Estímulo para a leitura - Perguntar aos/às aprendizes se eles/elas concordam com a seguinte afirmação: o trabalho das formigas enobrece (ou engrandece) só as formigas. Após ouvi-los, anunciar que eles lerão uma história em quadrinhos intitulada “O trabalho das formigas enobrece só as formigas”, de Sousa (1987).

2 - Momento da compreensão – Projetar a história em quadrinhos convertida em dados digitais para que os/as aprendizes façam as suas leituras silenciosas e orientá-los/as quanto à necessidade de olharem para as cores, linhas, técnicas e formas variadas (EISNER, 2008) utilizadas nas ilustrações que compõem os quadrinhos e para o texto escrito, que orientam o percurso da narrativa. Lembrá-los/as que, em seguida, deverão fazer os registros de suas leituras nos diários. Na sequência, fazer a leitura da história para os/as aprendizes, visando a contribuir para as suas aproximações efetivas e afetivas com ela. Poderão ser destacados, durante a leitura, os três momentos principais da narrativa em questão, em conformidade com Eisner (2008): 1) o momento de *contextualização*, em que são apresentados as personagens principais, o espaço e o episódio básico que ajuda a compor o mundo representado pelo texto; 2) o momento de *desequilíbrio*, em que o problema surge e mexe com aquela ordem inicial e 3) um momento de *reequilíbrio*, em que é proposta uma solução para aquela situação. Depois, sugerir uma leitura jogral que conduz os/as leitores/as às experiências diretas com os textos. Em seguida, convidar os/as aprendizes a verbalizarem suas primeiras leituras, que foram registradas nos diários de leituras.

3 - Momento da análise e reflexão - Fazer entrevistas focadas nos diários de leituras que foram verbalizados pelos/as aprendizes para que eles/elas confrontem, com o apoio da comunidade leitora da sala de aula, suas primeiras leituras, que são conjecturas dos sentidos dos textos, com as configurações textuais. Com essas análises, os/as aprendizes poderão transitar para as segundas leituras, do texto que são as leituras críticas. Ainda por meio das entrevistas focadas nos diários de leituras, fazer alguns questionamentos que levem os/as aprendizes a refletir sobre eles/elas mesmos/as a partir do texto, tais como: por que vocês

⁶⁶ Converte o gibi em dados digitais, que são passíveis de serem processados por um computador, utilizando um digitalizador.

compreenderam assim? Por que vocês acham isso? De onde vieram as compreensões de vocês? Por que se identificaram (ou não) com as personagens? Por quais razões vocês julgam ou não julgam que o trabalho das formigas enobrece só as formigas? As reflexões poderão proporcionar junções das compreensões do texto com as compreensões de si. Com isso, os/as aprendizes, possivelmente, farão as terceiras leituras do texto, apropriando-se dele.

4 - Momento lúdico – Propor a brincadeira chamada trabalhando como as formigas. Será preciso dividir a turma em dois grupos e formar duas fileiras com as crianças usando máscaras de formigas. Colocar folhas de árvores recolhidas do chão dentro de duas caixas, que ficarão diante das fileiras. O número de folhas das caixas deve ser equivalente ao número de crianças de cada fileira. Cada fileira deve ter, também, uma caixa vazia para que as crianças peguem as folhas e as coloquem dentro dela. A primeira criança de cada fileira recebe a caixa para buscar a comida (folha). Ela deve correr até a caixa onde se encontram as folhas, pegar uma, colocar dentro da caixa, voltar correndo carregando a caixa na cabeça e entregá-la à segunda criança da fileira. Esta também deverá correr, pegar uma folha, colocar dentro da caixa, voltar correndo com a caixa na cabeça e entregá-la à terceira criança da fileira. A brincadeira continua até que todas as crianças tenham participado. Se a caixa cair, a criança deve parar e pegar as folhas que se espalharam e só depois poderá continuar. Ganha a fileira que terminar primeiro.

Sobre o piquenique 5, fiz as seguintes anotações no meu diário de pesquisa:

Data: 27/09/2018

Hoje, para mim, o piquenique foi cansativo. A história em quadrinhos deu muito o que falar. Algumas leituras muito interessantes foram verbalizadas, porém não foram registradas nos diários. Jack Norman disse que os animais apareceram como se fizessem sempre as mesmas coisas: a formiga sempre trabalhando, a lagarta sempre tomando sol, o bicho preguiça sempre dormindo e a cigarra sempre cantando. Anitta disse que, para ela, a formiga filho gostaria de ser outro bicho porque as formigas só pensam em carregar folhas. A compreensão de Luísa foi que o pai formiga não gostou do filho formiga querer ser outro bicho porque a cara dele, na ilustração, mostra isso. Para Larissa Manoela, o filho formiga é invejoso porque disse que queria ser como a lagarta, o bicho preguiça e a cigarra. Em se tratando da brincadeira deste piquenique, ela deixou as crianças eufóricas. Se tivéssemos saído da sala de aula teria sido mais fácil. Mas deu certo porque ocupamos o centro da sala, pois as carteiras não estavam enfileiradas. A brincadeira levou os/as aprendizes a perceberem que as formigas trabalham conjuntamente, assim umas precisam das outras. No finalzinho do piquenique, vimos um curta-metragem chamado “O caso das formigas”, da Turma da Mônica (1990),⁶⁷ que foi sugerido pela leitora Letícia Moraes. Nele, Chico Bento tenta proteger sua plantinha das formigas. Foi uma ótima

⁶⁷ Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=pbqeqFrqcVQ>. Consultado em: 27 set. 2018.

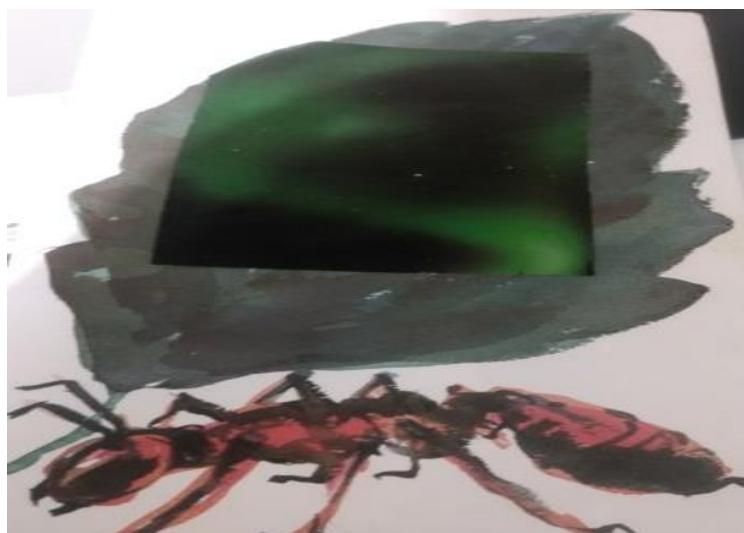
sugestão porque o curta-metragem continuou a história em quadrinhos (DIÁRIO DE PESQUISA).

Piquenique 6 - (duas horas-aula de 50 minutos).

- Leitura, no livro físico,⁶⁸ do poema “Sem Barra”, que faz parte do livro *Olha o bicho*, do poeta José Paulo Paes - ilustrações de Rubens Matuck -, que foi publicado em 1994.⁶⁹

1- Motivação para a leitura - Projetar a aquarela de Rubens Matuck utilizando o projetor multimídia e perguntar aos/as aprendizes: que recordações esta aquarela, ou seja, a pintura feita com tintas diluídas em água traz a vocês?

Ilustração 16: Aquarela do artista plástico Rubens Matuck



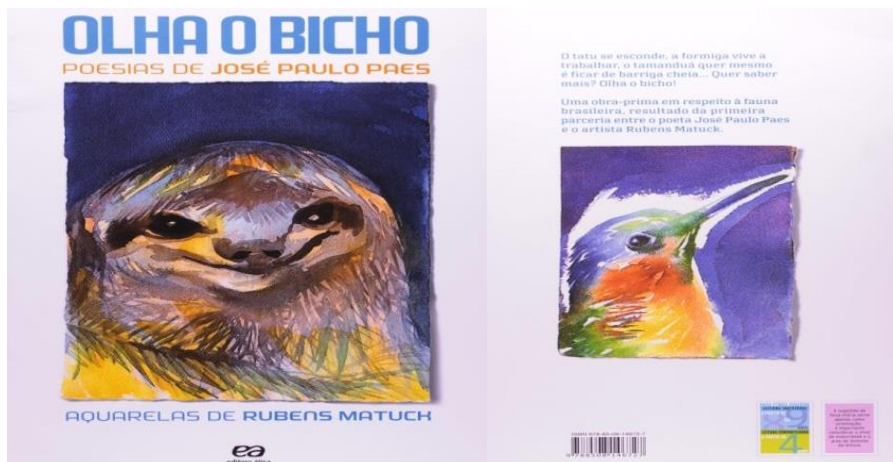
Fonte: Paes (1994).

Após ouvir as recordações dos/as aprendizes, informá-los/as que a aquarela em questão (e outras também) foi enviada ao poeta José Paulo Paes pelo artista plástico Rubens Matuck juntamente com um pedido: que o poeta escrevesse um poema a partir de recordações suscitadas por ela. Indagar os/as aprendizes: quais recordações vocês acham que essa aquarela suscitou no poeta? Depois de ouvi-los/as, convidá-los/as a fazerem as leituras silenciosas do poema nos livros físicos (o livro tem medidas diferenciadas 29,5 x 18,3). Antes disso, explorar a capa, contracapa e as outras aquarelas que serviram de mote para as criações dos poemas:

⁶⁸ Na biblioteca da escola há 33 exemplares do livro de Paes (1994).

⁶⁹ O livro foi considerado altamente recomendável para a criança.

Ilustração 17: Capa e contracapa do livro “Olha o bicho”, de José Paulo Paes



Fonte: Paes (1994).

Antes ainda das leituras silenciosas, lembrar os/as aprendizes da importância da ilustração na composição de sentidos do poema, que foi escrito dentro da folha carregada pela formiga, e que, após as leituras silenciosas, eles deverão fazer os registros de suas leituras nos diários.

2 - Momento da compreensão - Os/as aprendizes deverão fazer suas leituras silenciosas e, em seguida, os registros de suas leituras nos diários. Isso feito, fazer a leitura entonada, ritmada e pausada do poema para eles/elas e depois convidá-los/as a realizarem uma leitura oralizada e coletiva, que auxilia na descoberta do tom e do ritmo adequados do texto. Para encerrar este momento, convidar os/as aprendizes a verbalizarem suas primeiras leituras, que foram registradas nos diários de leituras.

3 - Momento da análise e reflexão - Fazer entrevistas focadas nos diários de leituras que foram verbalizados pelos/as aprendizes para que eles/elas confrontem, com o apoio da comunidade leitora da sala de aula, suas primeiras leituras, que são conjecturas dos sentidos dos textos, com as configurações textuais. Com essas confrontações, os/as aprendizes poderão transitar para as segundas leituras do texto, que são as leituras críticas. Ainda por meio das entrevistas focadas nos diários de leituras, fazer alguns questionamentos que levem os/as aprendizes a refletir sobre eles/elas mesmos/as a partir do texto, tais como: por que vocês compreenderam assim? Por que vocês acham isso? De onde vieram as compreensões de vocês? Por que vocês se identificaram (ou não) com a formiga? Por que vocês se identificaram (ou não) com a cigarra? As reflexões poderão proporcionar junções das

compreensões do texto com as compreensões de si. Com isso, os/as aprendizes, possivelmente, farão as terceiras leituras do texto, apropriando-se dele.

4 - Momento lúdico - Criar, coletivamente, frases com sentidos utilizando as letras das palavras formiga e cigarra. O primeiro passo é escrever as letras umas sob as outras:

F

O

R

M

I

G

A

O segundo passo é escrever ao lado de cada letra palavras que formem uma frase com sentido (por exemplo: “formiga olhava rato magrelo idiota gargalhando ali”). As frases farão aparecer parentescos imprevisíveis entre palavras de significados diversos.

Sobre o piquenique 6, fiz o seguinte registro no meu diário de pesquisa:

Data: 03/10/2018

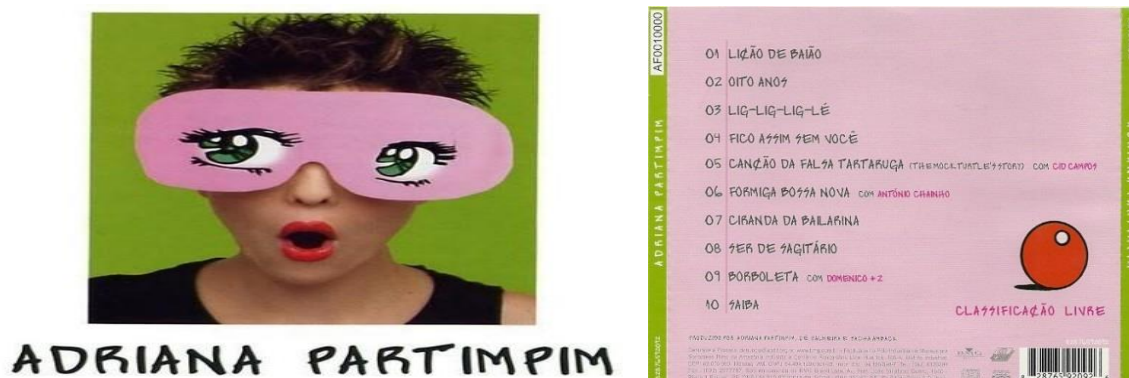
As crianças ficaram encantadas com o livro que lemos hoje porque o seu tamanho é diferenciado. Júlia exclamou “Que livrão!”. Quase todos/as os/as aprendizes disseram que a aquarela de Matuck os/as fez lembrar a formiga da fábula “A cigarra e a/s formiga/s”. Algumas leituras interessantes do poema não foram anotadas pelos/as leitores/as nos seus diários, apenas verbalizadas. Felipe Neto disse que achou muito legal o texto ter sido colocado dentro da folha que a formiga carrega. Jack Norman, em seguida, falou que o texto fez com que a folha ficasse pesada e, com isso, o trabalho da formiga ficou mais pesado. A aluna Luísa Manuele concluiu que a formiga é só trabalho porque a rainha não a deixa sem trabalhar e a cigarra é só cantiga porque ela começa a cantar cedo e não para. Felipe Neto disse que a cigarra alivia o cansaço da formiga. No que respeita à brincadeira, ela se transformou em uma competição. As crianças sugeriram que fossem feitos dois grupos, sendo que um ficaria com a palavra formiga e o outro com a palavra cigarra. O grupo que primeiro fizesse a frase com sentido ganharia. E assim foi feito. O grupo que ficou com a palavra formiga ganhou a brincadeira. A frase criada foi “formiga orgulhosa risonha minúscula imaginou grande árvore”. O segundo grupo criou a frase “cigarra inteligente ganhou abraço rápido raro amoroso”. Luccas Neto e Pedro Henrique disseram que viram um formigueiro na escola, perto do ipê amarelo. Então, fomos lá observá-lo.

Piquenique 7 - (duas horas-aula de 50 minutos).

- Leituras do poema “Velha fábula em bossa nova”,⁷⁰ do poeta português Alexandre O’Neill (1965), no livro digital, e da canção “Formiga Bossa Nova”, de Alain Oulman sobre o poema de O’Neill, interpretada por Adriana Calcanhoto (2004), sob o pseudônimo de Adriana Partimpim.

1- Motivação para as leituras - Informar os/as aprendizes que eles lerão uma velha fábula em bossa nova. Interrogar: o que é isso? O que significa “em bossa nova”? Ouvir as suposições dos/as aprendizes e, se não conseguirem chegar ao significado da expressão, informá-los/as que é a fábula da cigarra e da formiga em condição nova, ou seja, modificada. Interrogar novamente: quais serão as modificações? Depois de ouvir as suposições dos/as aprendizes, informar que o poema é de um poeta português chamado Alexandre O’Neill e que foi musicado por Alain Oulman e interpretado por Adriana Calcanhoto, no CD *Adriana Partimpim* (2004):

Ilustração 18: Capa e contracapa do disco compacto (CD) *Adriana Partimpim*



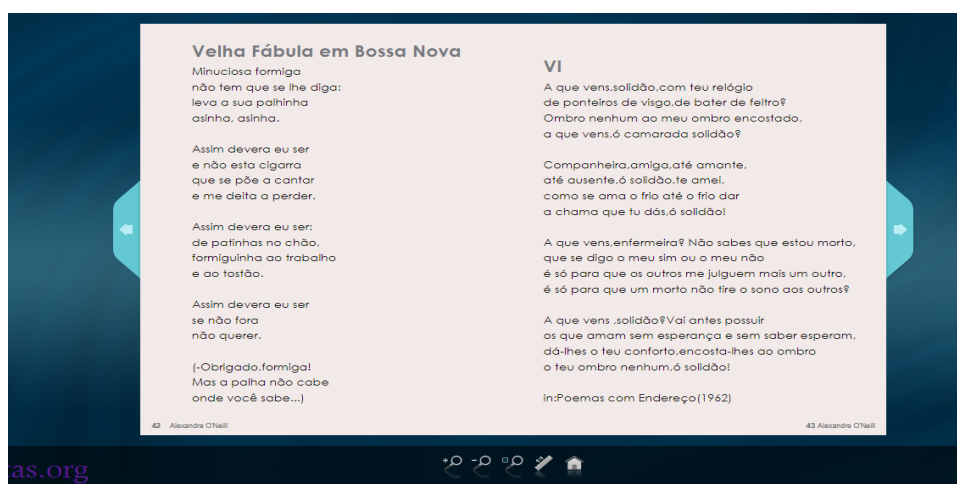
Fonte: Google Imagens.

Comunicar aos/as aprendizes que as leituras do poema e da canção e, ainda, a audição da música serão realizadas no laboratório de informática. Lembrá-los/as que deverão levar os seus diários para fazerem os seus registros de leituras.

2- Momento da compreensão - No laboratório, fornecer aos/as aprendizes o endereço eletrônico <http://www.escritas.org/pt/livro/alexandre-oneill> para que acessem o livro digital:

⁷⁰ O poema foi publicado no seguinte livro físico: O’NEILL, A. *Feira Cabisbaixa*. Lisboa: Ulisseia, 1965, p. 64.

Ilustração 19: Livro digital “Coletânea de O’Neill”



Fonte: Captura de tela da autora, a partir do livro digital.

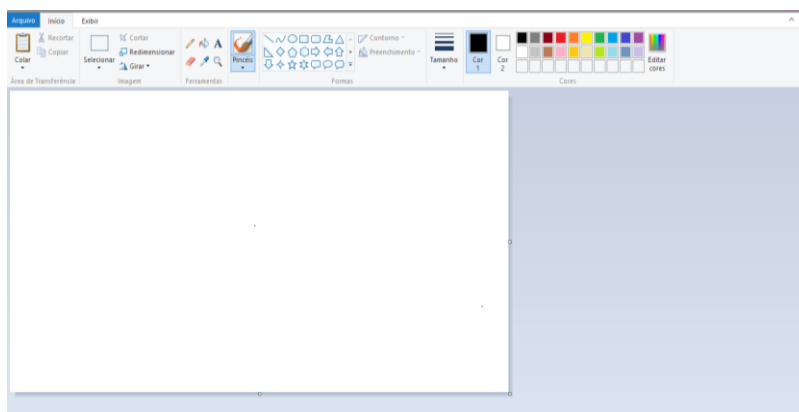
Antes das leituras silenciosas, permitir que os/as aprendizes explorem livremente a coletânea de poemas de O’Neill. Informá-los que nela há poemas de diferentes obras do poeta e que o poema “Velha fábula em bossa nova” foi publicado na obra intitulada *Feira cabisbaixa*, no ano de 1965. Após as leituras silenciosas do poema, anunciar que eles/elas farão a audição do poema musicado em um serviço de *streaming* de música, acompanhada pela letra reproduzida por xerografia do encarte do disco compacto (CD) e que, em seguida, deverão fazer os registros de leituras nos diários. Em seguida, fazer a leitura entonada, ritmada e pausada do poema. Logo após essa leitura, convidá-los a realizarem a leitura oralizada e coletiva da composição de O’Neill e, depois, a leitura cantada com acompanhamento da letra da canção de Alain Oulman, interpretada por Adriana Calcanhoto, sob o pseudônimo de Adriana Partimpim. Para encerrar este momento, convidar os/as aprendizes a verbalizarem suas leituras, que foram registradas nos diários de leituras.

3 - Momento da análise e reflexão - Fazer entrevistas focadas nos diários de leituras que foram verbalizados pelos/as aprendizes para que eles/elas confrontem, com o apoio da comunidade leitora da sala de aula, suas primeiras leituras, que são conjecturas dos sentidos dos textos, com as configurações textuais. Com essas análises, os/as aprendizes poderão transitar para as segundas leituras dos textos, que são as leituras críticas. Ainda por meio das entrevistas focadas nos diários de leituras, fazer alguns questionamentos que levem os/as aprendizes a refletir sobre eles/elas mesmos/as a partir dos textos, tais como: por que vocês compreenderam assim? Por que vocês acham isso? De onde vieram as compreensões de vocês? Por que se identificaram (ou não) com as formigas dos textos? Por que se

identificaram (ou não) com as cigarras dos textos? As reflexões poderão proporcionar junções das compreensões dos textos com as compreensões de si. Com isso, os/as aprendizes, possivelmente, farão as terceiras leituras dos textos, apropriando-se deles.

4- Momento lúdico - Ilustrar o poema, pois a coletânea de poemas de O’Neill não é ilustrada. Os/as aprendizes deverão usar o *Paint*, que é um *software* utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens. O programa é incluso, como um acessório no sistema operacional *Windows*, da *Microsoft*:

Ilustração 20: Tela inicial do programa Paint



Fonte: Captura de tela da autora.

Sobre o piquenique 7, fiz o seguinte registro no meu diário de pesquisa:

Data: 10/10/2018

Hoje o nosso piquenique foi no laboratório de informática. As crianças gostaram muito. Elas leram o poema no computador em duplas, revezando o *mouse*. Todas elas já sabem lidar com ele. Essa leitura foi um pouco mais difícil para as crianças. Há no poema algumas palavras que não usamos no Brasil, mas quando elas me perguntaram os significados eu os ofereci. Além disso, é um texto que, a meu ver, nos põe em estado de perda. Algumas crianças verbalizaram leituras que não foram registradas nos diários. Anitta disse que, para ela, o trabalho da formiga do poema não é difícil, pois ela carrega palhinha, que é leve. Luisa complementou a fala de Anitta dizendo “e ela ainda ganha tostão para carregar palhinha”. Ludmilla achou que a cigarra deveria também ganhar tostão porque ela se põe a cantar. Leonardo Costa achou que “o rapaz” deveria ser mesmo como a cigarra porque ela alegra a humanidade. A professora do laboratório de informática ensinou as crianças a copiar imagens do *Google* e colar no *Paint*. Desse modo, rapidamente elas ilustraram, em duplas, o poema, assumindo seus papéis de ilustradoras desse texto. Na aula anterior, eu pedi que elas trouxessem um *pen drive* ou endereço de *e-mail* para salvar suas ilustrações. Essa brincadeira de hoje foi prazerosa para elas. Antes dela, lemos a canção “Formiga Bossa Nova” pelo encarte do CD xerografado. Algumas crianças disseram que não conheciam CD, pois os seus pais e suas mães ouvem músicas do *pen drive* ou de um serviço de *streaming*. Ouvimos e cantamos a canção interpretada por Adriana Partimpim e, para isso, usei um serviço de *streaming*. A canção foi muito bem recebida pelas crianças. Débora disse que gostou da cantiga da

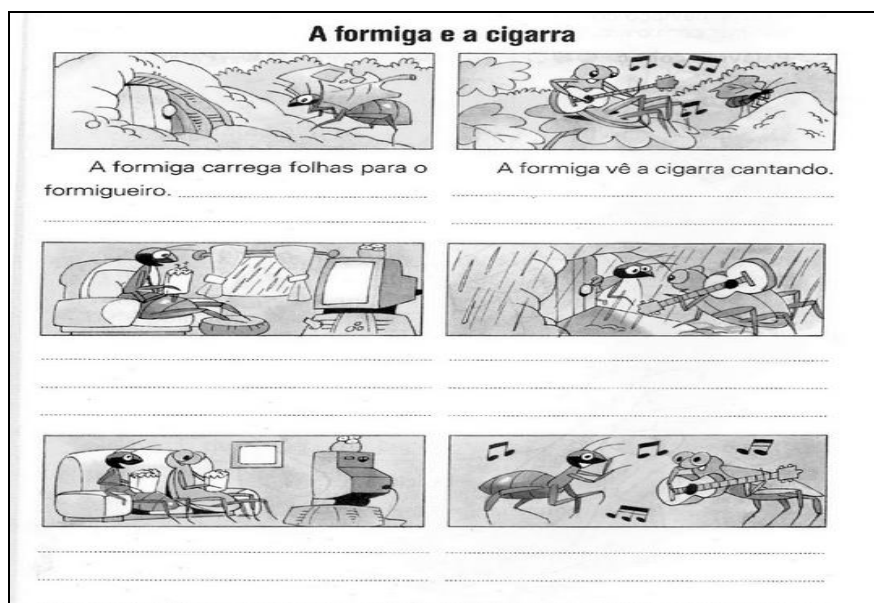
cigarra na música. Larissa Manuela concordou com Débora e acrescentou: “tem gente que acha feio a cantiga da cigarra, mas na música ela ficou muito bonita” (DIÁRIO DE PESQUISA).

Piquenique 8 - (duas horas-aula de 50 minutos).

- Reescrita individual da fábula “A cigarra e a/s formiga/s”.

Anunciar aos/às aprendizes que na última aula da sequência de leituras intitulada “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/s’” eles/elas serão autores/as. Ou seja, eles/elas reescreverão individualmente a fábula, por meio de uma sequência de desenhos:

Ilustração 21: Folha para produção de texto



Fonte: Google Imagens.

Antes das reescritas individuais, explorar a sequência de desenhos. Quando os/as aprendizes estiverem fazendo suas reescritas, circular pela sala de aula e atender às solicitações de esclarecimento/ajuda. Depois, os/as aprendizes autores/as poderão ler seus textos para os pares da comunidade leitora para que esta possa apreciar como eles/elas elaboraram seus discursos. Anunciar que será confeccionado um livro digital com os textos que eles/elas escreveram.⁷¹

Sobre o piquenique 4, fiz as seguintes anotações no meu diário de pesquisa:

⁷¹ No anexo há três textos produzidos nesta aula.

Data: 17/10/2018

Nosso piquenique de hoje foi especial, pois Ludmilla nos presenteou com uma apresentação da canção “Formiga Bossa Nova”. Ela faz aulas de música. Foi muito lindo. Hoje as crianças fizeram suas adaptações da fábula “A cigarra e a/s formiga/s”. Elas ficaram animadas quando eu disse que faríamos um livro digital com os textos. Quiseram saber todos os detalhes. Então eu disse que eu iria marcar um dia para irmos ao laboratório de informática para digitarmos os textos e depois disso faríamos a capa, sumário etc. Algumas crianças leram seus textos para os/as colegas.

Com essa anotação do meu diário de pesquisa encerro este tópico. No próximo, descrevo os textos que compuseram a sequência de leituras denominada “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/s’”, que planejei e executei em uma turma de aprendizes que cursavam, no ano de 2018, o 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Uberlândia-MG.

2.1.2.2 Os textos da sequência de leituras “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/s’” que planejei

Neste tópico, descrevo os textos que escolhi, a partir das culturas de referência dos/as aprendizes, para que compusessem a sequência de leituras denominada “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/s’”, que geraram materiais empíricos para esta pesquisa, evidenciando a diversidade cultural de suas produções e circulações e a diversidade das linguagens que os constituem (ROJO, 2012). Ao escolher os textos, considereei que neste mundo atual de complexidades existem várias formas de ler (e escrever) e que na escola deste mundo há lugar para “o plurilinguismo, para a multisssemiose e para uma abordagem pluralista das culturas” (ROJO, 2012, p. 11).

Esses textos adaptaram as fábulas europeias “A cigarra e as formigas”, de Esopo (2004), e “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine (1999), da Grécia e França, respectivamente, para a língua portuguesa e para as culturas brasileira e portuguesa, e também para outros gêneros e mídias. Em outras palavras, eles fizeram “revisitações deliberadas, anunciadas e extensivas de obras do passado” (HUTCHEON, 2013, p. 15).

Nesse sentido, vista a partir da perspectiva do seu processo de recepção, a adaptação é uma forma de intertextualidade que permite ao texto ter várias vidas diferentes e, a partir da perspectiva do/a adaptador/a, “é um ato de apropriação ou recuperação, e isso sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo” (HUTCHEON, 2013, p. 40).

A intertextualidade é, segundo Samoyault (2008, p. 68), “o resultado técnico, objetivo, do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório da memória da escritura”. Nesse sentido, a

memória da literatura depende estritamente das memórias dos/as escritores/as que são também leitores/as e das memórias dos/as leitores/as. São essas memórias que orientam os movimentos incessantes dos textos, dando-lhes sobrevidas no tempo. “A intertextualidade pode aparecer a partir daí como um jogo complexo e recíproco de duas atividades complementares que constituem o espaço literário, a escritura e a leitura, pelas quais uma não deixa de lembrar da outra” (SAMOYAL, 2008, p. 96).

De acordo com Hutcheon (2013, p. 28), “há claramente várias intenções possíveis por trás do ato de adaptar: o desejo de consumir e apagar a lembrança do texto adaptado, ou de questioná-lo, é um motivo tão comum quanto a vontade de prestar homenagem, copiando-o”.

A meu ver, os textos da sequência de leituras que planejei e executei adaptaram as fábulas europeias mencionadas com as intenções de questionar os seus discursos. Se o que os textos significam interessam mais, segundo Ricoeur (2000), do que aquilo que os/as autores/as quiseram dizer quando os escreveram, por que então questionar esses discursos? Por que escrever contradiscursos às fábulas europeias?

Precisarei fazer uma longa digressão à hermenêutica de Ricoeur (2000) para esclarecer esse ponto:

Com o discurso escrito, a intenção do[a] autor[a] e o significado do texto deixam de coincidir. A dissociação da significação verbal do texto e da intenção mental do[a] autor[a] dá ao conceito de inscrição o seu significado decisivo, para além da mera fixação do discurso oral prévio. A inscrição torna-se autonomia semântica do texto, que resulta da desconexão da intenção mental do[a] autor[a] relativamente ao significado verbal do texto. Em relação ao que o/a autor/a quis dizer e ao que o texto significa. A carreira do texto subtrai-se ao horizonte finito vivido por seu[sua] autor[a]. [...] Mas a despsicologização da interpretação não implica que a noção de significado autoral tenha perdido a sua significação. [...] No texto permanece um discurso dito por alguém, um discurso dito por alguém a mais alguém acerca de alguma coisa. [...]. A autonomia semântica do texto torna a relação evento e significação mais complexa e, neste sentido, revela-a como uma relação dialéctica. O significado autoral torna-se uma dimensão do texto na medida em que o[a] a autor[a] já não está disponível para ser interrogado[a] (p. 41-42).

Portanto, fica esclarecido que a despsicologização da interpretação não implica o apagamento de um discurso que foi dito por alguém, ele permanece, mas sem origem. Nesse sentido, há ideologias nos textos literários, ou seja, eles “falam acerca do mundo, mas não de um modo descritivo [direto]” (RICOEUR, 2000, p. 48). Esses textos falam acerca do mundo “por alusão, graças aos valores referenciais das expressões metafóricas e, em geral, simbólicas” (RICOEUR, 2000, p. 48). Desse modo, oportunizando uma pluralidade de leituras.

As várias adaptações (HUTCHEON, 2013) ou versões intertextuais (SAMOYAUULT, 2008) da fábula “A cigarra e as formigas”, de Esopo, e da fábula “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine, atualizam, então, o conjunto de suas referências, mas, para além disso, elas movimentam a continuação desse conjunto de referências nas nossas memórias. Assim sendo, as várias adaptações ou versões intertextuais que compuseram a sequência de leituras que planejei são tanto repetições quanto mudanças.

Há, em todos os textos, a presença da narratividade. Assim sendo, esses textos têm estruturas narrativas que conjugam os dois processos de criação do enredo: o da ação e o da personagem (RICOEUR, 2014).

Partindo da célebre constatação de Benjamin (1987, p. 205) de que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”, a repetição e a mudança, nos textos da sequência de leituras que planejei, começaram com Esopo. Enquanto narrador de histórias, sua fonte foi a experiência que passava de pessoa a pessoa. Suas narrativas escritas - inicialmente, nos manuscritos ou códices⁷² - pouco se distinguem das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos. Para Benjamin (1987), essas são as melhores narrativas escritas.

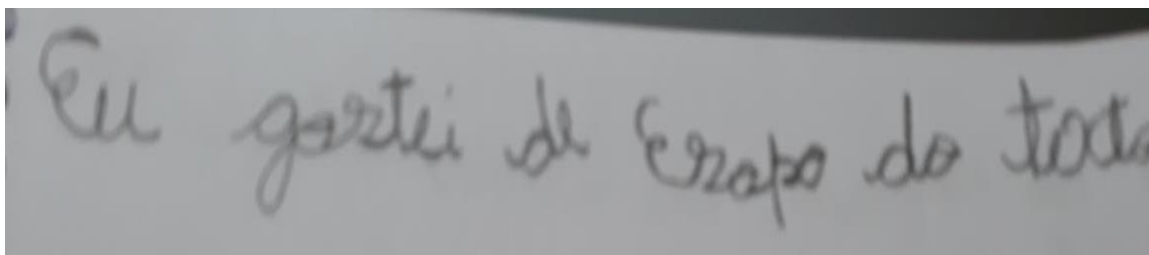
As fábulas de Esopo, de acordo com Smolka (2004, p. 04), são “as primeiras criações em prosa entre os gregos, pois até então - século VI a.C. - o pensamento helênico se dirigia mais à ficção através da poesia”. Em suas fábulas, segundo a pesquisadora, há deuses, homens, animais, vegetais e objetos em geral que conversam sobre problemas diversos.

O narrador Esopo tira desses fatos relatados uma lição de moral, “que abraça o acontecimento, como a hera abraça o muro” (BENJAMIN, 1987, p. 221). O impulso para o maravilhoso permanece predominante mesmo se confrontado com essa lição moralista. Não é de estranhar, desse modo, que as crianças gostem tanto das fábulas esopianas.

Foi a presença do elemento maravilhoso - animais conversando como seres humanos - que levou o leitor João Lucas a fazer o seguinte registro em seu diário de leituras (Ilustração 22, na próxima página), em conformidade com a entrevista que fiz com ele tendo como foco esse diário, que será transcrita na sequência:

⁷² “Objetos compostos de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isso existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutenberg e, depois dele, pelo livro moderno”. (CHARTIER, 2009, p. 7-8)

Ilustração 22: Registro de leitura do aprendiz João Lucas



Fonte: Diário de leituras do aluno.⁷³

Sandra: João Lucas, por que você gostou da fábula de Esopo?

João Lucas: Porque a cigarra e as formigas conversam.

Sandra: Quais são as conversas delas no texto?

João Lucas: Eu lembro que, primeiro, a cigarra pediu comida para as formigas e elas perguntaram “por que você não guardou comida no inverno?”.

Sandra: Qual é a fala das formigas no texto?

João Lucas: “Por que, no verão, não reservaste também teu alimento?”

Sandra: Qual foi a resposta da cigarra?

João Lucas: “Não tinha tempo, pois cantava melodiosamente”.

Sandra: E o que as formigas disseram rindo?

João Lucas: “Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno”.

Sandra: O que você entendeu do texto?

João Lucas: Eu entendi que as formigas são muito más.

Sandra: Por que você entendeu que as formigas são muito más?

João Lucas: Porque as formigas não deram alguma coisa para a cigarra comer e ela estava com muita fome.

Anitta: E as formigas tinham grãos que estavam secando, né? (DIÁRIO DE PESQUISA).

Então, João Lucas gostou da fábula de Esopo, que é uma história de maravilhas, assim como o conto de fadas, o mito etc., devido às personagens cigarra e formiga conversarem como seres humanos. E, de acordo com Ricoeur (2000), os textos que lemos, compreendemos e gostamos nos apresentam, com seus mundos fictícios, possibilidades de existências, como absolutas possibilidades. Desse modo, a meu ver, a fábula em questão apresentou ao leitor uma possível maneira de ele estar no mundo e com o mundo, como completa possibilidade.

A fábula esopiana encerra uma moral explícita, por meio de uma estrutura dramática. A sua sóbria concisão facilita a memorização:

A cigarra e as formigas

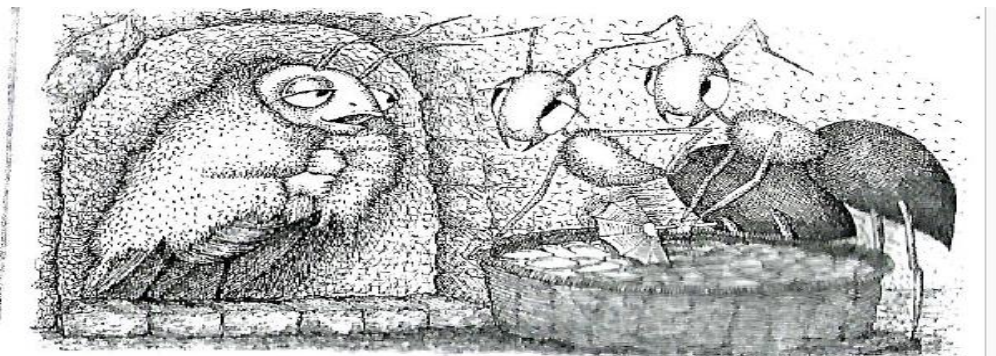
No inverno, as formigas estavam fazendo secar o grão molhado, quando uma cigarra, faminta, lhes pediu algo para comer. As formigas lhe disseram: “Por que, no verão, não reservaste também teu alimento?”. A cigarra respondeu: “Não tinha tempo, pois cantava melodiosamente”. E as formigas, rindo, disseram: “Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno”.

A fábula mostra que não se deve negligenciar em nenhum trabalho, para evitar tristezas e perigos. (SMOLKA, 2004, p. 181, grifos do autor)

⁷³ Transcrição do diário: Eu gostei do texto de Esopo.

A ilustração de Cláudia Scatamacchia vem após o título da fábula esopiana, portanto numa área parcialmente em união ao texto:

Ilustração 23: Ilustração da fábula de Esopo, por Cláudia Scatamacchia



Fonte: Esopo (2004).

La Fontaine, no século XVII, adaptou (HUTCHEON, 2013) a fábula “A cigarra e as formigas”, de Esopo, para a língua e cultura francesas e, ainda, para uma forma original - em versos que se apresentam sob o aspecto narrativo. Ou seja, ele narrou a fábula grega, porém renovando-a:

A Cigarra e a Formiga

Tendo a Cigarra cantado
durante todo o verão,
viu-se ao chegar o inverno
sem nenhuma provisão.

Foi á casa da Formiga,
sua vizinha, e então
lhe disse: - Querida amiga,
podia emprestar-me um grão
que seja, de arroz,
de farinha ou de feijão?
Estou morrendo de fome.

- Faz tempo então que não come? –
lhe perguntou a Formiga,
Avara de profissão.

- Faz.

- E o que fez a senhora,
durante todo o verão?

- Eu cantei – disse a Cigarra.

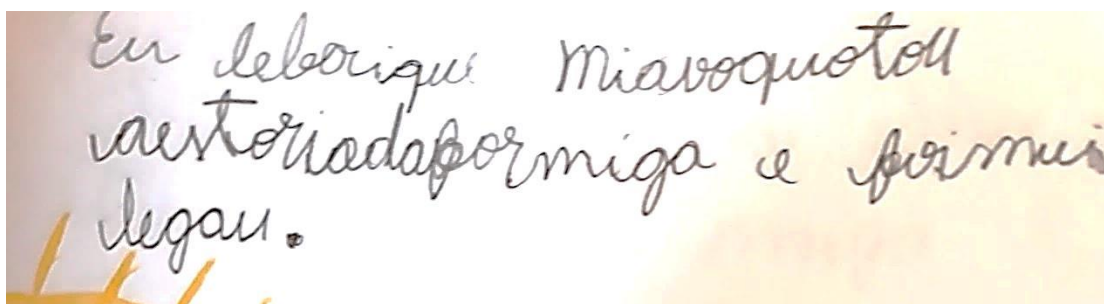
- Cantou, é? Pois dança, agora! (LA FONTAINE, 1999, p. 10)

Esta tradução do poeta brasileiro Ferreira Gullar, que compõe o livro *Fábulas*, manteve os versos de La Fontaine flutuando entre a ode - “forma poética que incorpora versos de metros variados, de acordo com os efeitos musicais e emocionais pretendidos” (MOISÉS,

1992, p. 372) - e o epigrama - “composição poética breve, na qual com precisão e agudeza se expressa um só pensamento principal” (p. 191). Essa forma composicional liga a fábula do poeta e fabulista francês à poesia da tradição popular. A meu ver, o caráter universal e atemporal dessa fábula se deve, em parte, a essa forma composicional.

A brevidade da composição poética de La Fontaine, que facilita a memorização, foi o motivo que levou a leitora Ana Luiza, segundo ela, a se lembrar de que sua avó havia lhe contado a história da cigarra e da formiga. Trago, primeiro, o registro de leitura da aprendiz, que foi feito no seu diário de leituras e, em seguida, a entrevista que fiz com ela focada nesse diário:

Ilustração 24: Registro de leitura da aprendiz Ana Luiza



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.

Sandra: Ana Luiza, por que você se lembrou de que sua avó lhe contou a história da formiga e da cigarra?

Ana Luiza: Porque eu nunca esqueci essa história, pois ela é muito pequena. Eu sei contar ela toda, sem olhar no livro. E eu achei legal me lembrar da história contada por minha avó quando eu estava lendo a história no livro.

Sandra: Então você memorizou a história da cigarra e da formiga. O que você entendeu dessa história?

Ana Luiza: Eu entendi que a cigarra ficou cantando no verão todo e quando chegou o inverno ela não tinha comida. Então, ela pediu um pouco de comida à formiga, mas esta não deu.

Sandra: O que diz o texto para você achar que a formiga não deu?

Ana Luiza: A formiga perguntou para a cigarra o que ela fez no verão. Ela respondeu que cantou, então a formiga falou para a cigarra dançar no inverno porque ela cantou no verão inteiro.

Meliодas: Coitadinha da cigarra. Ela continuou morrendo de fome (DIÁRIO DE PESQUISA).

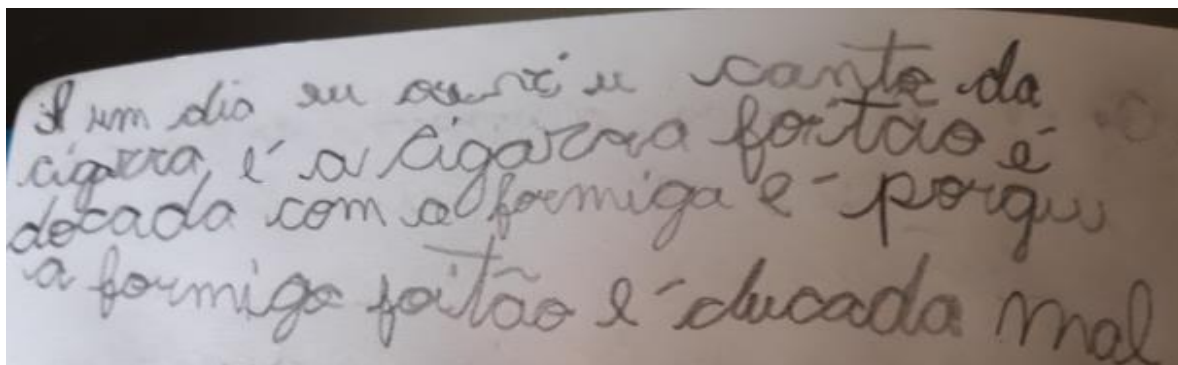
A fala “porque eu nunca esqueci essa história, pois ela é muito pequena. Eu sei contar ela toda, sem olhar no livro. E eu achei legal me lembrar da história contada por minha avó quando eu estava lendo a história no livro” indica que a brevidade da composição poética de La Fontaine, na qual um só pensamento principal é expresso com precisão e agudeza, levou Ana Luiza a memorizá-la. Então, durante a leitura dessa composição poética na escola, a

leitora/ouvinte lembrou-se dela, que estava guardada na sua memória, na sua biblioteca interior.

A fábula de La Fontaine encerra uma moral implícita, colocando em dúvida, à semelhança da de Esopo, a grandeza intrínseca do homem, sua natureza bondosa e sua razão inata inclinada à Verdade e ao Bem. As personagens da narrativa, de acordo com Ricoeur (2014), compartilham esse regime da identidade dinâmica própria à história narrada. Portanto, é a identidade da história que faz as identidades das personagens (RICOEUR, 2014). Tais identidades, que podem ser chamadas de identidades narrativas, segundo o filósofo, contribuem para as narrativizações dos caracteres dos/as leitores/as, que têm dimensões temporais. São pelos caracteres que esses/essas leitores/as se tornam identificáveis e reidentificáveis.

A esse respeito, trago o registro feito pela leitora Letícia Moraes em seu diário de leituras (Ilustração 25), seguido da entrevista que fiz com a leitora, que foi focada nesse diário:

Ilustração 25: Registro de leitura da aprendiz Letícia Moraes



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.

Sandra: Por que você acha que a cigarra foi educada com a formiga e a formiga foi mal educada com a cigarra?

Letícia Moraes: No texto fala que a cigarra chamou a formiga de “querida amiga” quando pediu comida a ela. Então eu acho que ela foi educada com a formiga.

Sandra: E por que você acha que a formiga foi mal educada com a cigarra?

Letícia Moraes: Porque ela não chamou a cigarra de “querida amiga”. Foi fazendo perguntas e, no final, ainda falou para ela dançar, que é tipo “se vire”, “eu não tenho nada com isso”.

Sandra: Você gostou de qual personagem?

Letícia Moraes: Da cigarra porque um dia eu ouvi o canto dela e eu achei muito bonito e, também, porque ela é educada (DIÁRIO DE PESQUISA).

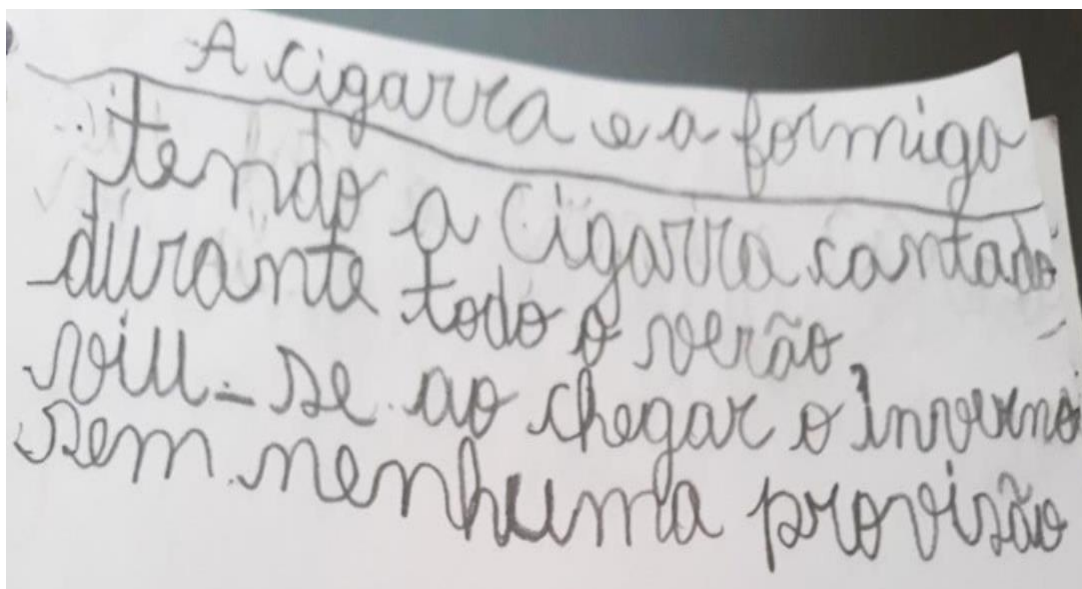
Letícia Moraes se identificou com a personagem cigarra da fábula francesa. Desse modo, uma parcela de Outro/a pode ter entrado na composição do Mesmo dessa leitora, pois a identificação-com, segundo as teorizações de Ricoeur (2014), incorpora-se no caráter. Com

isso, os dois polos da nossa identidade - a identidade do si (a identidade-ipse) e a identidade do mesmo (a identidade-idem) - se compõem. Nesta perspectiva, a identificação com a personagem cigarra pode ter narrativizado o caráter de Letícia Moraes, dando-lhe o seu movimento. A identidade narrativa da leitora manterá unidas a permanência do seu caráter no tempo - o Mesmo - e a permanência da manutenção do seu si (RICOEUR, 2014).

Para Rouxel (2013b), a identificação com personagens supõe uma espécie de equivalência entre os si-mesmos dos/as leitores/as e os si/mesmos dessas personagens.

O leitor Miguel copiou alguns versos do poema de La Fontaine (1999) em seu diário de leituras (Ilustração 26):

Ilustração 26: Registro de leitura do aprendiz Miguel



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.

A entrevista, a seguir, foi feita com esse leitor tendo como foco o seu diário de leituras:

Sandra: Você disse que gostou desses versos e que, por isso, os copiou. Por que você gostou deles?

Miguel: Porque nesse “pedaço” do texto diz o que a cigarra fez.

Sandra: E o que ela fez?

Miguel: Cantou durante todo o verão.

Sandra: Como ela cantou todo o verão, o que aconteceu no inverno?

Miguel: Ela ficou sem provisão.

Sandra: O que é provisão?

Miguel: Eu não sei.

Pedro Henrique: Eu acho que é comida porque depois a cigarra pediu à formiga um grão de qualquer coisa para comer.

Miguel: Ah, então a cigarra ficou sem comida no inverno porque cantou o verão inteiro.

Sandra: O que você acha disso?

Miguel: Eu acho que a cigarra não deveria ter cantado o verão inteiro.

Sandra: Por que você acha isso?

Miguel: Porque eu acho que ela poderia ter cantado um pouco e guardado comida um pouco (DIÁRIO DE PESQUISA).

A cópia de arranjos de palavras sinaliza um tipo de prazer de ler (BARTHES, 2004a). Na leitura, possivelmente Miguel tirou prazer desses arranjos de palavra, no poema delineou-se um espaço no qual ele se abismou, se perdeu. Assim sendo, o leitor pode ter tido, com o poema lido, “uma relação fetichista” (BARTHES, 2004a, p. 38).

O pintor, desenhista e ilustrador francês de livros Paul Gustave Doré, no século XVIII, também adaptou a fábula francesa, pois o artista a ilustrou por meio da técnica de xilogravura, que é “a transcrição do desenho numa pedra de sua incisão sobre o bloco de madeira” (BENJAMIN, 1987, p. 166).

Duas obras de Gustave Doré, que adaptaram a fábula europeia, acompanham a tradução de Ferreira Gullar (Ilustração 27):

Ilustração 27: Ilustrações de Gustave Doré



Fonte: La Fontaine (1999).

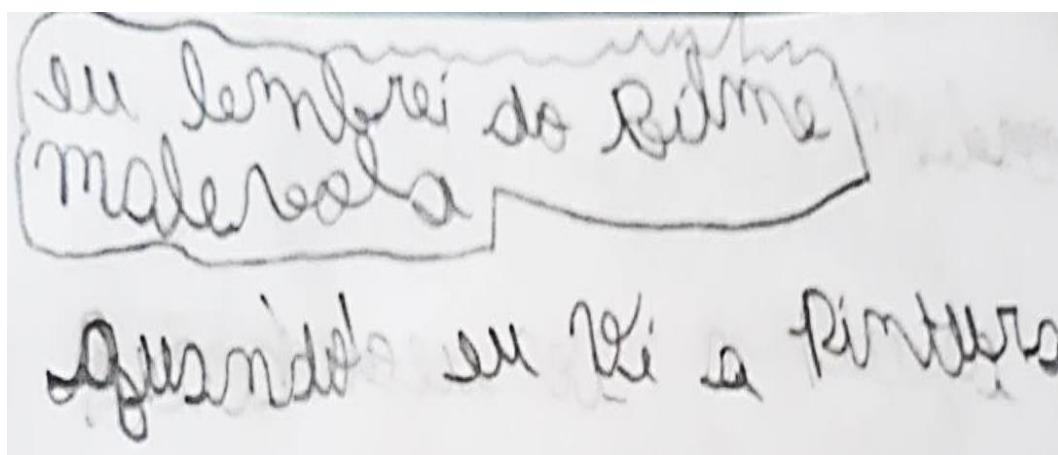
A ilustração da esquerda aparece na parte superior da página do livro, ocupando um terço do espaço disponível, seguida pelo texto verbal. Desse modo, ela ocupa uma área parcialmente em união a esse texto. A ilustração da direita ocupa uma página inteira do livro e aparece na página seguinte, ao fim do poema. Ou seja, ela ocupa uma área separada do texto.

Nas duas ilustrações, a formiga é representada pela mulher que tem casa e família, e está posicionada nos planos superiores das cenas imaginadas pelo artista. Ela usa vestidos longos e xales. Os cabelos foram mantidos altos, em penteados *fontage*, isto é, com enfeites de cabeça. O seu gesto de reprimenda, na ilustração da esquerda, e o seu olhar de desprezo, na

ilustração da direita, são sinais corporais da avareza, do apego aos bens materiais. Nas duas ilustrações, a cigarra é representada pela mulher que veste a mantua, que é uma sobreveste simples em forma de “T”, que vai dos ombros ao chão, com a saia presa nas laterais dando o aspecto de uma cauda longa, e tem os cabelos mantidos altos. Ela segura um instrumento musical de cordas e está posicionada nas partes inferiores das cenas imaginadas pelo artista.

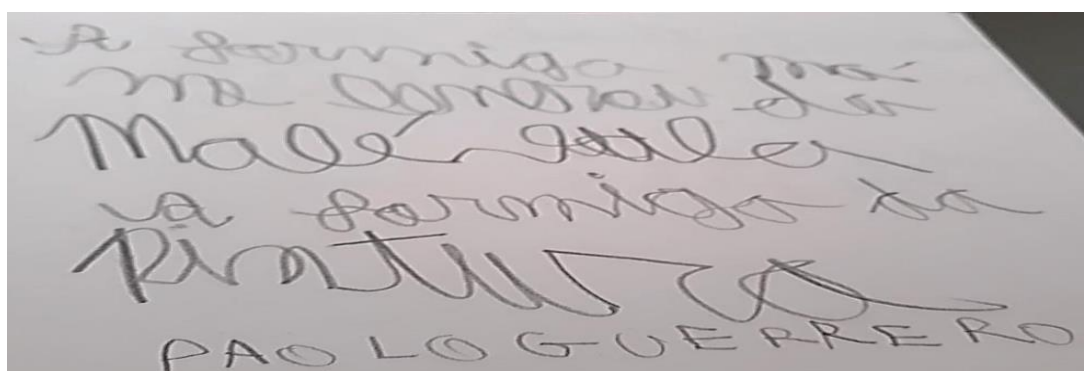
Com suas memórias, suas culturas, suas liberdades interpretativas e suas ludicidades, os leitores Meliodas e Paolo Guerrero associaram a ilustração de Gustave Doré, da direita, com o filme *Maleficent* (Malévola), da *Walt Disney Pictures* (2018). Trago, na sequência, os registros de leituras que os leitores fizeram em seus diários (Ilustrações 28 e 29) e a entrevista que fiz com eles focada nos dois diários:

Ilustração 28: Registro de leitura do aprendiz Meliodas



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁷⁴

Ilustração 29: Registro de leitura do aprendiz Paolo Guerrero



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁷⁵

⁷⁴ Transcrição do diário: Eu lembrei do filme “Malévola” quando vi a pintura.

⁷⁵ Transcrição do diário: A formiga má me lembrou da Malévola. A formiga má da pintura.

Sandra: Meliodas, por que você se lembrou do filme “Malévola” quando viu a pintura?

Melioidas: Porque a roupa da mulher que está na parte de cima da pintura é parecida com a roupa da Malévola.

Paolo Guerrero: Nossa, eu escrevi no meu diário que a roupa dessa mulher, que é a formiga má, me lembrou da Malévola.

Sandra: Que coincidência! Meliodas, por que você acha que a roupa da mulher que está na parte de cima da pintura é parecida com a roupa da Malévola?

Melioidas: Porque a mulher usa um vestido comprido e uma “coisa” com pontas na cabeça.

Sandra: Por que a roupa dessa mulher fez com que você se lembrasse da Malévola, Paolo Guerrero?

Paolo Guerrero: Porque ela usa essa capa comprida e essa “coisa” na cabeça, que é sinistra.

Sandra: Então, para você, a mulher da pintura tem um ar sinistro, tenebroso como a Malévola tem?

Paolo Guerrero: Sim, para mim, tem.

Melioidas: Para mim também. Ela é do mal como a Malévola (DIÁRIO DE PESQUISA).

No filme *Maleficent* (Malévola), da *Walt Disney Pictures*, a personagem Malévola usa vestido de golas duplas e pontiagudas e um acessório de cabeça com dois chifres. Na xilogravura de Gustave Doré, a personagem formiga, representada pela mulher, usa vestido longo, xale e um enfeite de cabeça com duas pontas, que lembram chifres. Foram esses figurinos que levaram os leitores a associarem a xilogravura de Gustave Doré com o filme em questão. Portanto, eles acrescentaram uma nova alusão ou referência suplementar (SAMOYAUULT, 2008) a essa xilogravura.

Os registros dos diários de Meliodas e Paolo Guerrero evidenciam, a meu ver, que um texto “é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que se encontram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o[a] autor[a], [...], é o[a] leitor[a]” (BARTHES, 2004a, p. 64).

Em 1934, a *The Walt Disney* produziu o curta-metragem *The grasshopper and the ants*⁷⁶ (O gafanhoto e as formigas), que é uma adaptação (HUTCHEON, 2013) da fábula “A cigarra e as formigas”, de Esopo.⁷⁷ Nesse caso, a fábula de Esopo não é contada, mas mostrada. Do ponto de vista formal e concreto, as personagens formigas e gafanhoto - um inseto parecido com a cigarra - são índices dispostos no texto fílmico que ajudam o/a leitor/a infantil a relacioná-lo com a fábula esopiana.

⁷⁶ O episódio faz parte da série *Silly Symphonies* (Sinfonias ingênuas), dirigida por Wifred Jackson.

⁷⁷ Esta informação consta no site wikipedia.org/wiki/Silly_Symphonies. Consultado em 14 nov. 2019.

Abra este *hiperlink*⁷⁸ <https://www.dailymotion.com/video/x2t3i97>, clicando com o lado direito do *mouse* sobre ele, para assistir ao curta-metragem *The grasshopper and the ants* (O gafanhoto e as formigas), da *The Walt Disney* (2018).

As primeiras cenas do curta-metragem fazem o mapeamento do discurso da fábula grega:

Ilustração 30: Primeiras cenas do curta-metragem *The grasshopper and the ants*, da *Walt Disney*



Fonte: Capturas de tela do filme *The grasshopper and the ants* feitas pela autora.

O curta-metragem americano é iniciado com o gafanhoto, que está de fraque e cartola, dançando e tocando violino melodiosamente enquanto as formigas reservam alimentos para o inverno. Temos aqui o conflito.

Um pouco adiante, as implicações desse conflito são exploradas:

Ilustração 31: Cena do curta-metragem *The grasshopper and the ants*, da *Walt Disney*



Fonte: Captura de tela do filme *The grasshopper and the ants* feitas pela autora.

⁷⁸ Este *hiperlink* foi acessado por mim no dia 17 de setembro de 2020.

Na cena destacada, a rainha das formigas profere a seguinte fala: “quando o inverno chegar e a neve cobrir o solo você vai mudar sua canção”. Está subjacente nessa fala a ideia de que o gafanhoto teria tristezas e perigos porque negligenciou o trabalho de reservar alimentos para o inverno, ou seja, o artista não buscou o seu próprio sustento.

No fim do curta-metragem, o conflito é resolvido:

Ilustração 32: Cena final do curta-metragem *The grasshopper and the ants*, da Walt Disney

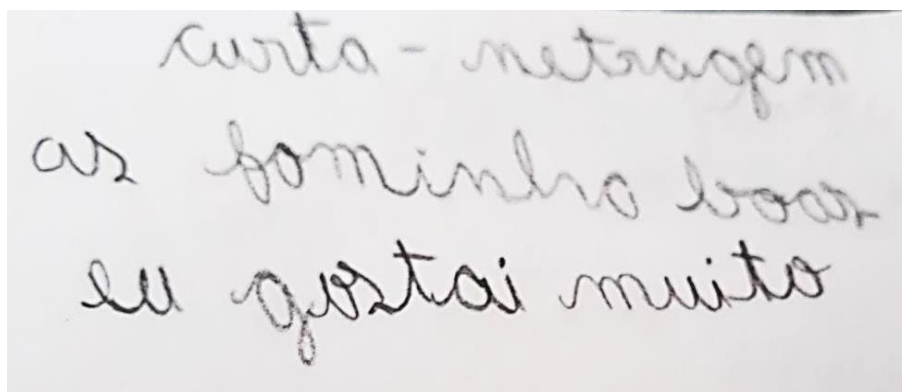


Fonte: Captura de tela do filme *The grasshopper and the ants* feitas pela autora.

Essa cena mostra que as formigas não deixam o gafanhoto, que não tem casa e comida, morrer de fome e frio. Elas carregam-no para dentro do formigueiro e este é aquecido e alimentado. Dessa forma, não é o gafanhoto que “dança” no inverno, conforme sugerem as formigas na fábula esopiana, mas as formigas, ao som do violino do artista, que tem seu trabalho reconhecido pela rainha.

O leitor/expectador Felipe Neto aprovou a modificação que o curta-metragem *The grasshopper and the ants* (O gafanhoto e as formigas), da Walt Disney (2018), operou no discurso fábula “A cigarra e as formigas”, de Esopo (2004). Trago, primeiro, o diário de leituras (Ilustração 33, na próxima página), no qual ele registrou a sua primeira leitura do curta-metragem e, depois, a entrevista que fiz com ele, focada nesse diário:

Ilustração 33: Registro de leitura do aprendiz Felipe Neto



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁷⁹

Sandra: Felipe Neto, por que você acha que as formiguinhas do curta-metragem são boas?

Felipe Neto: Porque elas carregaram o gafanhoto para dentro do formigueiro, colocaram-no perto do fogo para esquentá-lo e lhe deram comida.

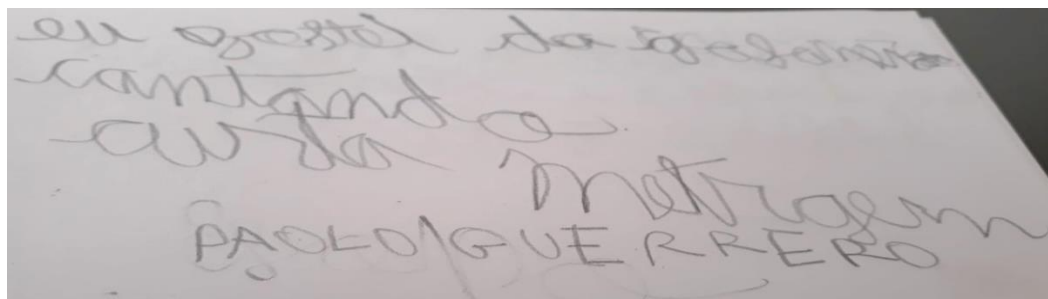
Sandra: Por isso você gostou muito do curta-metragem?

Felipe Neto: Sim, eu não gostei da outra história porque as formiguinhas eram muito más.

Felipe Neto leu, compreendeu e gostou do texto cinematográfico *The grasshopper and the ants* (O gafanhoto e as formigas), da *Walt Disney*. Por isso, acordando com as teorizações de Ricoeur (2000), o mundo aberto pelas referências desse texto pode ter alargado o seu horizonte de existência.

O mundo aberto pelas referências do texto cinematográfico em questão - portanto, também o mundo da personagem gafanhoto - foi transferido, pela leitura, para o mundo do leitor/expectador Paolo Guerrero. Primeiro, exponho o registro de leitura do leitor, que foi feito em seu diário de leituras (Ilustração 34) e, na sequência, a entrevista focada nesse diário, que fiz com ele:

Ilustração 34: Registro de leitura do aprendiz Paolo Guerrero



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁸⁰

⁷⁹ Transcrição do diário: Eu gostei muito do curta-metragem. As formiguinhas são boas.

Sandra: Paolo Guerrero, por que você gostou do gafanhoto que canta no curta-metragem?

Paolo Guerrero: Porque ele é um grande artista.

Sandra: Por que você acha isso?

Paolo Guerrero: Porque no início do curta-metragem ele toca violino, canta e dança. Até fecha os olhos.

Sandra: Qual era o público dele?

Paolo Guerrero: As formigas que estavam trabalhando. Nossa, eu queria ser um grande artista igual a ele.

O Mesmo do leitor Paolo Guerrero foi afetado pelo Outro, pois ele identificou-se com a identidade da personagem gafanhoto, que é a sua identidade narrativa, e, por meio dessa identificação, a narrativa do curta-metragem, que constrói a identidade narrativa da personagem gafanhoto, pode ter contribuído, em conformidade com as teorizações de Ricoeur (2014), para a narrativização do seu caráter, pelo qual ele se torna identificável e reidentificável. É a identidade narrativa do leitor Paolo Guerrero que mantém unidas a permanência do seu caráter no tempo - o mesmo - e a permanência da manutenção de si (RICOEUR, 2014).

Desse modo, a leitura realizada por esse aprendiz foi um movimento de retorno a si e ao outro, em direção a si através do outro e em direção ao outro através de si (ROUXEL, 2012).

Monteiro Lobato, em 1921, adaptou (HUTCHEON, 2013) as fábulas “A cigarra e as formigas”, de Esopo, e “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine. O título da sua fábula é o mesmo da fábula de Esopo, porém não existem nela várias formigas e uma cigarra. Lobato escreveu uma fábula em dois atos: I- “A formiga boa” e II – “A formiga má”, por isso o título “A cigarra e as formigas”.

Lobato (2012) as reescreve em prosa e, para recuperar os traços da literatura oral que as antecede historicamente, coloca, em seu livro, Dona Benta a lê-las em voz alta para Narizinho, Pedrinho, Visconde e Emília. À vista disso, a organização textual da fábula lobatiana é singular: há espaços separados e exclusivos para as duas partes que a compõem e ainda para os comentários que poderão vir de Dona Benta, Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde. A explicitação da moral, que não tem o valor de conduta, mas de conceito, é registrada em letra do mesmo tamanho da fábula e dos comentários, porém no tipo gráfico itálico:

A cigarra e as formigas

⁸⁰ Transcrição do diário: Eu gostei do gafanhoto do curta-metragem cantando.

I-A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - tique, tique, tique... Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu... A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

II-A formiga má

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo. A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse. Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - emprestado, notem! - uns miseráveis restos de comida. Pagaria com jurozinhos altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse. Mas a formiga era uma usuária sem entrancas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

- Que fazia você durante o bom tempo?

- Eu... eu cantava!...

- Cantava? Pois dance agora, vagabunda! - e fechou-lhe a porta no nariz. Resultado: a cigarra ali morreu estanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usuária morresse, quem daria pela falta dela?

*Os artistas - poetas, pintores e músicos –
são as cigarras da humanidade.*

- Esta fábula está errada! – gritou Narizinho. – Vovó nos leu aquele livro de Maertelinck sobre a vida das formigas – e lá a gente vê que as formigas são os únicos insetos caridosos que existem. Formiga má como essa nunca houve.

Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de História Natural, mas de Moral.

- É tanto assim - disse ela – que nas fábulas os animais falam e na realidade eles não falam.

- Isso não – protestou Emília – não há animalzinho, bicho, formiga ou pulga que não fale. Nós é que não entendemos as linguinhas deles.

Dona Benta aceitou a objeção e disse:

- Mas nas fábulas os animais falam a nossa língua e na realidade só falam a linguinha deles. Está satisfeita?

- Agora, sim. – disse Emília muito ganjenta com o triunfo. – Conte outra.
(LOBATO, M., 2012, p.12-13, grifos do autor.)

Narizinho, em seu comentário, põe em dúvida a confiabilidade do texto II “A formiga má”, confrontando a atitude da formiga ficcional com a atitude da formiga real, pautando-se no livro *A vida das formigas: um universo misterioso*, de Maurice Maeterlinck (2000), que dialoga com as fábulas de Esopo e de La Fontaine.

Nos nove primeiros parágrafos do texto I “A formiga boa”, Lobato (2012) faz os mapeamentos dos discursos das fábulas europeias, visando a desestabilizá-los. Nos parágrafos restantes, o fabulista brasileiro faz as desconexões dos pressupostos desses discursos. Ou seja, as fábulas europeias são retomadas e transformadas. Do ponto de vista formal e concreto, as personagens formiga e cigarra são índices dispostos no texto I que ajudam o/a leitor/a infantil a aproximá-lo das fábulas europeias.

No texto II, “A formiga má”, as fábulas europeias estão simplesmente presentes, ou seja, não foram transformadas. Entretanto, Lobato (2012) as disse diferentes e, com isso, as renovou. Após a interrogação do narrador - “Mas se a usuária morresse, quem daria pela falta dela?” (LOBATO, 2012, p. 13) -, está a moral - “Os artistas - poetas, pintores e músicos - são as cigarras da humanidade” (LOBATO, 2012, p. 13) -, que não tem o valor de conduta, mas de conceito. Do ponto de vista formal e concreto, as personagens formiga e cigarra e o espaço no qual as ações se desenrolam, que é a Europa, são os índices dispostos no texto que ajudam o/a leitor/a infantil a aproximá-lo das fábulas europeias.

O aluno Luccas Neto registrou no diário de leituras o seu confronto com o texto II “A formiga má”, ou seja, o encontro do seu mundo real com o mundo fictício desse texto. Ele o achou muito triste devido à morte da cigarra, conforme mostram o seu registro no diário de leituras (Ilustração 35) e a entrevista focada nesse diário, que fiz com ele. Na sequência, apresento esse registro e essa entrevista:

Ilustração 35: Registro de leitura do aprendiz Luccas Neto



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁸¹

⁸¹ Transcrição do diário: Eu achei muito triste essa fábula.

Sandra: Luccas Neto, por que você achou a fábula muito triste?

Luccas Neto: Porque a cigarra morre.

Sandra: O que diz o texto sobre a morte da cigarra?

Luccas Neto: O texto diz “a cigarra ali morreu estanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. E que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga”. É muito triste.

Sandra: Então você não gostou do final da fábula?

Luccas Neto: Não gostei. Eu queria que a cigarra continuasse viva porque o mundo ficaria mais feliz. A formiga não deveria ter deixado a cigarra do lado de fora da casa dela (DIÁRIO DE PESQUISA).

Na troca de experiências que a narrativa de Monteiro Lobato realizou, a ação da formiga – fechar a porta no nariz da cigarra e, com isso, provocar a sua morte – foi desaprovada por Luccas Neto e, por causa dessa ação, ele repreendeu a personagem. Então, em conformidade com as teorizações de Ricoeur (2014), Luccas Neto desvalorou a personagem formiga e sua ação e, graças a esse exercício de desvalorar, a narrativa lobatiana pode tê-lo ajudado a descobrir e também a transformar o seu sentir e agir.

Há uma pequena ilustração, de Alcy Linares, após o título da fábula lobatiana, portanto numa área parcialmente em união ao texto. Os desenhos da formiga pequena e da folha grande e as representações gráficas de notas musicais (♪), que são figuras representativas de valores de duração de notas e pausas, ilustram tanto o texto I- “A formiga boa” quanto o texto II- “A formiga má”.

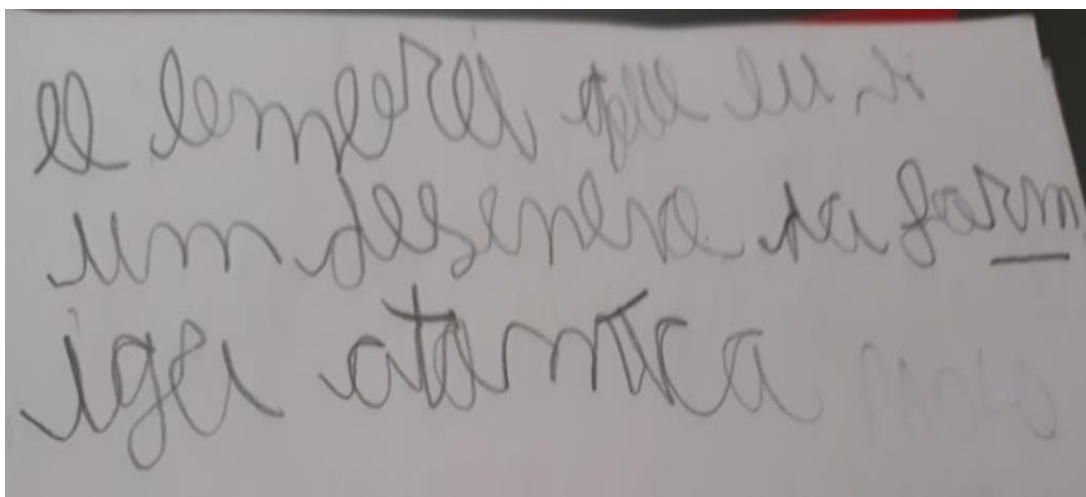
Ilustração 36: Ilustração da fábula “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato



Fonte: Lobato (2012).

O leitor Paolo Guerrero registrou no diário de leituras o seu confronto com essa ilustração, ou seja, o encontro do seu mundo real com o mundo fictício do texto imagético. Trago, a seguir, o registro de leitura do leitor, que foi feito no seu diário de leituras (Ilustração 37) e, após, a entrevista que fiz com ele, focada nesse diário:

Ilustração 37: Registro de leitura do aprendiz Paolo Guerrero



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁸²

Sandra: Paolo Guerrero, por que a ilustração lhe provocou a lembrança do desenho da Formiga Atômica?

Paolo Guerrero: Porque a formiga carregando essa folha grande parece um super-herói como a Formiga Atômica do desenho que chama “Formiga Atômica”.

Sandra: Por que você acha isso?

Paolo Guerrero: Porque é preciso ter muita força para carregar essa folha grande. A formiga atômica tem muita força. Quando ela ataca diz “Lá vai a triônica, Formiga Atômica”. E se ela não conseguir ter muita força para fazer algo, ela volta ao seu formigueiro, levanta pesos de academia e volta para terminar o que estava fazendo.

Sandra: Então, para você, a formiga da ilustração tem muita força?

Paolo Guerrero: Sim, eu acho que ela está parecendo um super-herói (DIÁRIO DE PESQUISA).

Com sua memória, sua cultura, sua liberdade interpretativa e sua ludicidade, Paolo Guerrero associou a formiga da ilustração de Alcyrr Linares, que propõe uma significação articulada com a fábula lobatiana, com a personagem Formiga Atômica do desenho animado *Formiga Atômica*, de Hanna-Barbera, criado em 1965. Portanto, ele acrescentou uma nova alusão ou referência suplementar (SAMOYAUULT, 2008) a essa ilustração.

Em 2001, a Rede Globo produziu e exibiu o longa-metragem *Viagem ao País das Fábulas*, da série de televisão brasileira *Sítio do Picapau Amarelo*, adaptando (HUTCHEON, 2013) a história “Pena de Papagaio”, que é um capítulo do Livro *Reinações de Narizinho*, de

⁸² Transcrição do diário: Eu lembrei que eu vi um desenho da Formiga Atômica.

Monteiro Lobato (2014), cuja publicação original foi em 1931. A história “A formiga coroca”, que é um subcapítulo desse capítulo, foi adaptada para o cinema no terceiro episódio do longa-metragem *Viagem ao País das Fábulas*, que é composto por cinco episódios. Nessa história, Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde visitam o País das Fábulas ou a Terra dos Animais Falantes com a ajuda de Peninha - Peter Pan - e conhecem o Senhor La Fontaine. O poeta e fabulista francês conta-lhes a história que escreveu sobre a cigarra e a formiga, mas Emília cria outro final para ela, no qual ajuda a cigarra a ajustar contas com a formiga.

Abra este *hiperlink*⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=iVJSrEZAom8> para assistir ao longa-metragem *Viagem ao País das Fábulas* (2001), episódio 3.

A transposição para o cinema reforça as palavras da narrativa lobatiana com imagens, som e ilusão do movimento real:

Ilustração 38: Imagem da Formiga do longa-metragem “Viagem ao País das Fábulas”, Episódio 3



Fonte: Captura de tela feito pela autora. Filme disponível no YouTube.

A imagem da formiga evidencia que ela é “coroca, sem dentes, com ares de ter mais de mil anos” (LOBATO, 2014, p. 324), o som confirma a “voz rouca dos séculos” (LOBATO, 2014, p. 324) e o seu movimento real destaca que “é rabugenta como ela só” (LOBATO, 2014, p. 324).

No que tange à cigarra, a imagem demonstra que ela é “tuberculosa” e que, por isso, está “embrulhada no seu xalinho esfarrapado” (LOBATO, 2014, p. 326), o som salienta “que

⁸³ Este *hiperlink* foi aberto por mim no dia 17 de setembro de 2020.

tossia, tossia” (LOBATO, 2014, p. 326) e o seu movimento real realça que “vinha de rastos, como quem está nas últimas, a morrer de fome e frio” (LOBATO, 2014, p. 326):

Ilustração 39: Imagem da Cigarra do longa-metragem “Viagem ao País das Fábulas”, Episódio 3



Fonte: Captura de tela feito pela autora. Filme disponível no YouTube.

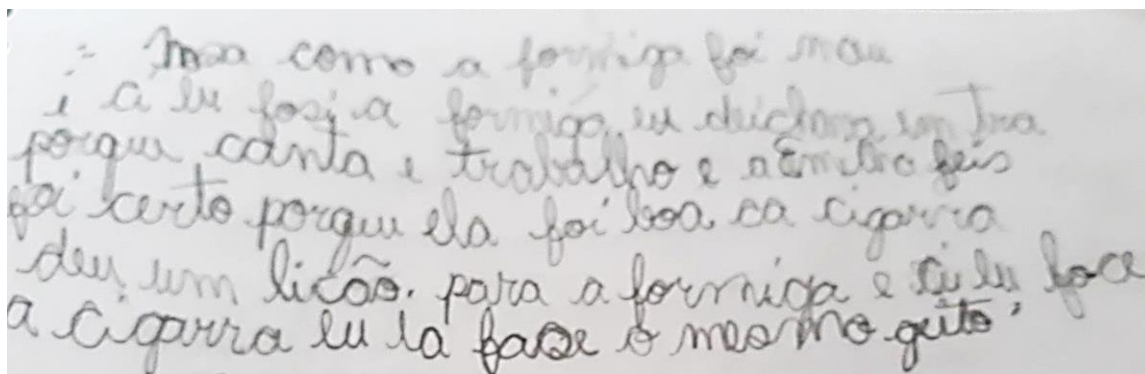
A adaptação fílmica da história “A formiga coroca”, de Lobato (2014), começa com a cigarra cantando num galho seco, perto de um formigueiro. Em seguida, parando à porta dele, a cigarra bate e fica esperando, toda encolhida. Aparece uma formiga coroca, sem dentes, com ares de ter mais de mil anos. Este é o conflito.

A cigarra implora uma folhinha para comer e um cantinho para se abrigar, para não morrer à míngua. A formiga diz para a cigarra dançar agora, pois havia cantado enquanto era moça e sadia e dá-lhe com a porta no nariz. Assim, as complicações do conflito são exploradas.

A cigarra, com o nariz esborrachado, pende para trás para morrer, mas Emília a sustem e diz para ela ajudar-lhe a preparar uma boa forra contra a formiga. A cigarra come as folhinhas que a boneca lhe traz, aquece o corpo na fogueirinha que a boneca lhe acende e sara da tísica imediatamente. Emília manda que a cigarra bata na porta outra vez. A cigarra obedece e bate. Vem a formiga espiar quem era. Dando com a mesma cigarra, diz-lhe um grande desaforo e já lhe ia bater com a porta no nariz outra vez, quando Emília a agarra pela perna seca e a puxa para fora. Volta-se para a cigarra e a manda bater com a porta no nariz da formiga. A cigarra cumpre a ordem. Mas dá tantas portadas no nariz da formiga que a pobre acaba pedindo socorro ao senhor de La Fontaine. Desse modo, o conflito é resolvido.

A leitora Letícia Moraes revela, em seu registro do diário de leituras (Ilustração 40), o prazer que sentiu em acompanhar o destino das personagens da história “A formiga coroca” adaptada (HUTCHEON, 2013) para o cinema:

Ilustração 40: Registro de leitura da aprendiz Letícia Moraes



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.⁸⁴

Trago, agora, a entrevista que fiz com a leitora, focada no seu diário:

Sandra: Letícia Moraes, por que você acha que, se fosse a formiga, não agiria como ela?

Letícia Moraes: Porque a formiga bateu com a porta no nariz da cigarra deixando-a sem comida e abrigo. Ela achava que a cigarra não tinha trabalhado no verão. A formiga não foi boa com a cigarra e eu acho que não é certo ser assim.

Sandra: E o que a Emília fez na história que você considera ser certo?

Letícia Moraes: Ela foi boa com a cigarra porque a ajudou a dar uma lição na formiga. Primeiro, ela alimentou a cigarra e cuidou dela. Depois, ela mandou a cigarra bater com a porta no nariz da formiga. A cigarra deu muitas portadas no nariz dela. Ela deve ter aprendido que não ser boa com os outros não é certo.

Sandra: Por que você acha que, se fosse a cigarra, agiria como ela?

Letícia Moraes: Porque eu acho que a formiga precisa de uma boa lição (DIÁRIO DE PESQUISA).

Ao acompanhar o destino das personagens da história “A formiga coroca” transposta para o cinema, em 2001, Letícia Moraes valorou, transvalorou e desvalorou as personagens formiga, Emília e cigarra e as suas ações. Graças a esse exercício de valorar, transvalorar e desvalorar essas personagens e suas ações, em conformidade com as teorizações de Ricoeur (2014), a narrativa lobatiana transposta para o cinema pode ter exercido a sua função de descoberta e também de transformação em relação aos sentimentos e às ações de Letícia Moraes.

⁸⁴ Transcrição do diário: Nossa, como a formiga foi má. Se eu fosse a formiga, eu deixava (a cigarra) entrar porque cantar é trabalho. E a Emília fez certo porque ela foi boa com a cigarra. Deu uma lição para a (na) formiga. E se eu fosse a cigarra eu ia fazer do mesmo jeito.

Miguel Mendes, em 2011, adaptou (HUTCHEON, 2013) algumas fábulas de Monteiro Lobato para os quadrinhos, dentre as quais está a fábula “A cigarra e as formigas”. As ilustrações foram feitas por Luiz Podavin. Portanto, o texto de Miguel Mendes auxilia as imagens de Luiz Podavin e ambos estão a serviço da história.

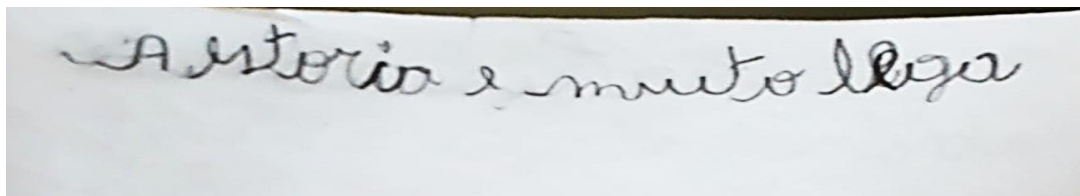
Abra o seguinte *hiperlink*⁸⁵ para ler a história “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, adaptada para os quadrinhos, por Miguel Mendes (2011): https://books.google.com.br/books?id=llQmnOkfZTcC&pg=PT6&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Para a construção da trama, os artistas mencionados utilizaram as seguintes estratégias: 1) um momento de *contextualização*, em que se apresentam para o/a leitor/a as personagens principais (Narizinho, Emília, Dona Benta), o espaço (sala de Dona Benta), o episódio básico que ajuda a compor o mundo representado pelo texto (Dona Benta terá que resolver uma questão entre Narizinho e Emília: na fábula “A cigarra e a/s formiga/s”, esta era boa ou era má?); 2) um estágio de *desequilíbrio*, em que um problema surge (quem começará a contar sua versão da história: Narizinho ou Emília?), e mexe com a ordem inicial apontada por Dona Benta; 3) um momento de *reequilíbrio*, em que Dona Benta propõe uma solução para a questão entre Narizinho e Emília.

Do ponto de vista formal e concreto, as personagens formiga e cigarra são índices dispostos na história em quadrinhos que ajudam o/a leitor/a infantil a aproximá-la das fábulas europeias.

O leitor Saimon registrou no seu diário de leituras (Ilustração 41), que achou muito legal a história adaptada para os quadrinhos:

Ilustração 41: Registro de leitura do aprendiz Saimon



Fonte: Diário de leitura do aprendiz.⁸⁶

Exponho, agora, a entrevista que fiz com ele, focada no seu diário:

⁸⁵ Este *hiperlink* foi acessado por mim no dia 17 de setembro de 2020.

⁸⁶ Transcrição do diário: A história é muito legal.

Sandra: Por que você achou muito legal a história, Saimon?

Saimon: Porque a Narizinho e a Emília estavam brigando por causa da história “A cigarra e a/s formiga/s”. A Narizinho achava que na história certa a formiga era boa e a Emília achava que ela era má.

Sandra: Para você, qual história é a certa?

Saimon: Eu acho igual a Dona Benta. A formiga pode ser boa ou má.

Sandra: Então não tem uma história certa. Qual das duas histórias você prefere?

Saimon: Eu prefiro a história da formiga boa porque ela não pensa apenas nela (DIÁRIO DE PESQUISA).

Saimon leu, compreendeu e gostou da história “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, adaptada para os quadrinhos por Miguel Mendes e Luiz Podavin. Por isso, acordando com as teorizações de Ricoeur (2000), o leitor pode ter recebido do texto um novo modo de ser, de estar no e com o mundo, de se relacionar com ele, de o compreender e o interpretar.

Em 1965, o poeta português Alexandre O’Neill também adaptou (HUTCHEON, 2013) as fábulas europeias. Isso se deu no livro intitulado *Feira Cabisbaixa*, mais precisamente no seguinte poema:

Velha fábula em bossa nova

Minuciosa formiga
não tem que se lhe diga:
leva a sua palhinha
asinha, asinha.

Assim devera eu ser
e não esta cigarra
que se põe a cantar
e me deita a perder.

Assim devera eu ser:
de patinhas no chão,
formiguinha ao trabalho
e ao tostão.

Assim devera eu ser
se não fora
não querer.

(- Obrigado, formiga!
Mas a palha não cabe
onde você sabe...)

(O’NEILL, A., 1965, p. 64).

O/a leitor/a é informado/a, no título do poema, da intenção do poeta, que é dar a velha fábula - a velha fábula europeia - uma versão nova. A antítese velha/nova anuncia que essa nova versão é uma ficção do conflito do eu-poético. Do ponto de vista formal e concreto, também são as personagens formiga e cigarra os índices dispostos no texto que ajudam o/a leitor/a infantil a relacioná-lo com a fábula europeia.

A primeira estrofe do poema traz duas representações explícitas da formiga da velha fábula - minuciosa e apressada, pois o advérbio “asinha” significa apressadamente - e uma representação implícita - trabalhadeira, pois ela carrega sua palhinha. Nesta estrofe está, então, o mapeamento do discurso dessa fábula.

Na segunda estrofe, começa o conflito do eu-poético, pois ele deveria ser como a formiga minuciosa e apressada e não como a cigarra que canta e o coloca a perder desse propósito.

A terceira estrofe é uma continuação da estrofe anterior. O conflito do eu-poético persiste. Ele deveria ter patinhas no chão como a formiga, que trabalha e ganha tostão.

Na quarta estrofe, o eu-poético conclui que ele deveria ser como a formiga, entretanto é como a cigarra, porque assim deseja. Com isso, O'Neill (1965) faz a desconexão dos pressupostos do discurso da velha fábula.

A última estrofe é acessória. Nela, o eu-poético agradece à formiga, que é um exemplo de vida pelo trabalho, mas lembra-lhe que a palha não cabe onde ela sabe... (talvez no querer dele?).

Esse poema, a meu ver, é “um texto de fruição” (BARTHES, 1987, p. 21), pois ele me pôs em estado de perda, me desconfortou, fez vacilar as minhas bases históricas, culturais, psicológicas, a consistência de meus gostos, de meus valores e de minhas lembranças, fez entrar em crise minha relação com a linguagem.

A leitora Débora disse que teve dificuldade em acompanhar a configuração desse poema. Ou ele a terá colocado, também, em estado de perda? A esse respeito, trago, primeiro, o registro que ela fez no seu diário de leituras (Ilustração 42) e, depois, a entrevista que fiz com ela, focada nesse diário:

Ilustração 42: Registro de leitura da aprendiz Débora



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.

Sandra: Por que você disse que não compreendeu nada?

Débora: Porque eu entendi apenas que o poema tem rimas.

Sandra: Então você entendeu muita coisa por que o poeta escolheu de forma criteriosa as palavras do poema. Quais são as palavras que rimam na primeira estrofe do poema?

Débora: “Formiga” rima com “diga” e “palhinha” rima com “asinha”.

Sandra: Eu já disse que asinha significa apressadinha. Então, quem carrega palhinha apressadinha?

Débora: A formiga.

Sandra: Quais são as palavras que rimam na segunda estrofe do poema?

Débora: “Ser” rima com “perder”.

Sandra: Quem coloca o ser a se perder?

João Lucas: A cigarra que fica cantando.

Meliodas: E o ser deveria ser como a formiga que carrega palhinha apressadinha.

Débora: Agora eu estou entendendo mais coisas. Vou ver na próxima estrofe quais são as palavras que rimam.

Ludmilla: “Chão” rima com “tostão”, que é dinheiro.

Débora: E quem vive trabalhando e querendo ganhar tostão é a formiga. E o ser deveria ser como ela e não como a cigarra.

João Lucas: Que canta.

Sandra: E as palavras que rimam na quarta estrofe, quais são?

Pedro Henrique: “Ser” rima com “querer”.

Sandra: Ser e querer. O que o ser quer, Débora?

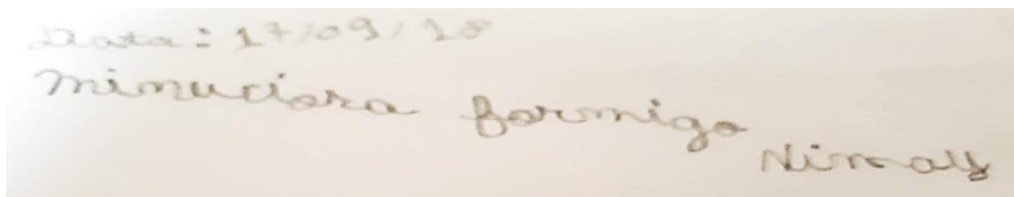
Débora: Ser como a cigarra? E eu também quero ser como ela (DIÁRIO DE PESQUISA).

A plurivocidade do poema “Velha fábula em bossa nova”, de O’Neill, abre-o para uma pluralidade de construções. Os/as aprendizes leitores/as e eu ajudamos Débora a construir o sentido desse poema, que se atualiza de diversos modos, por meio do reconhecimento de suas rimas, no qual está implicada a pressuposição de um todo. Construindo os pormenores ela construiu o todo e construindo o todo ela construiu os pormenores. Assim sendo, a construção do sentido do poema tomou a forma de um processo circular. Esse sentido levou Débora a querer ser como a cigarra, não como a formiguinha. Enfim, “a pensar de uma certa maneira” (RICOEUR, 2000, p. 99).

Suponho que o poema em questão musicado pode ter contribuído para que a leitora/ouvinte Débora percebesse as suas rimas, que juntamente com outros recursos sonoros, elementos morfológicos, sintáticos e semânticos produzem sentidos.

O leitor Neymar copiou em seu diário de leituras um verso do poema (Ilustração 43):

Ilustração 43: Registro de leitura do aprendiz Neymar



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁸⁷

⁸⁷ Transcrição do diário: Minuciosa formiga.

Fiz uma entrevista com ele, focada no seu diário de leituras:

Sandra: Por que você copiou esse verso em seu diário, Neymar?

Neymar: Porque eu achei a palavra minuciosa linda.

Sandra: Por que você achou essa palavra linda?

Neymar: Não sei o porquê.

Sandra: Para você, o que é uma formiga minuciosa?

Neymar: Que faz o trabalho dela certinho.

Ana Luiza: Certinho é carregar a palha apressadinha, né?

Sandra: É o que diz o texto. E, para você Neymar, o que é a formiga fazer o trabalho dela certinho?

Neymar: Eu acho que é carregar palha, folha e semente bem rapidinho, sem sair da fila das formigas (DIÁRIO DE PESQUISA).

Neymar tirou prazer da palavra “minuciosa”, que parece ter brilhado no poema, ter sido uma aparição distrativa, despropositada. Ou seja, a cópia da palavra “minuciosa” no diário de leituras sugere que o leitor se perdeu nessa palavra “inesperada, succulenta por sua novidade” (BARTHES, 1987, p. 55).

Em 1969, Alain Oulman musicou o poema “Velha Fábula em Bossa Nova”, de Alexandre O’Neill. A canção de Oulman foi intitulada “Formiga Bossa Nova” e foi gravada, ainda no ano de 1969, pela cantora portuguesa de fado Amália Rodrigues. Em 2004, a cantora brasileira Adriana Calcanhoto regravou a canção de Oulman, sob o pseudônimo de Adriana Partimpim, no disco *Adriana Partimpim*.⁸⁸ Eu tenho uma relação afetiva com esse álbum:

Data: 25/09/2018

No ano de 2004, comprei o álbum de estúdio *Adriana Partimpim* para o meu filho Hugo, então com quatro anos de idade. Hugo era uma criança que gostava muito de cantar e dançar. Ele aprendeu a cantar várias canções do álbum, inclusive a canção “Formiga bossa nova”. Nessa época, percebi que ele tinha facilidade para memorizar as letras e os ritmos das canções. Pensei que, talvez, seria músico. Ele chegou a fazer algumas aulas de canto e instrumento no Conservatório de Música, mas logo quis deixar de fazê-las. Hoje, ele toca violão e pandeiro e, ainda, canta e interpreta muito bem. Em 2007, nasceu meu filho Tomás, que também gostava muito de cantar quando criança, mas não de dançar. Tomás também cantava algumas canções do álbum *Adriana Partimpim*, algumas vezes sozinho e outras com o pai, que é músico. Tomás, hoje, toca teclado (DIÁRIO DE PESQUISA).

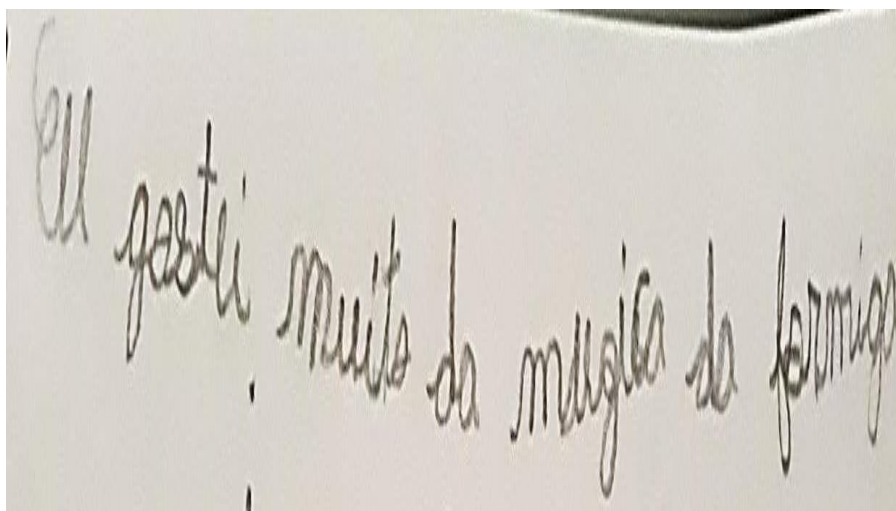
Abra este *hiperlink*⁸⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=pm-yb4Yl-e4> para ouvir a canção “Formiga Bossa Nova”, interpretada por Adriana Partimpim (2004).

O leitor/ouvinte João Lucas registrou em seu diário o contato entre o seu mundo real e o mundo fictício da canção (Ilustração 44, na próxima página):

⁸⁸ O álbum infantil recebeu um disco de ouro - o que significa que vendeu mais de 100 mil cópias no país. *In*: https://pt.wikipedia.org/wiki/Adriana_Partimpim. Consultado em 26 set. 2018.

⁸⁹ Este *hiperlink* foi acessado por mim no dia 17 de setembro de 2020.

Ilustração 44: Registro de leitura do aprendiz João Lucas



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁹⁰

Fiz uma entrevista com o aprendiz, focada em seu diário:

Sandra: Por que você gostou muito da música da formiga?

João Lucas: Porque tem o canto da cigarra no começo e porque ela é rapidinha. Aí eu fiquei me lembrando da formiga andando rapidinho carregando a comida.

Sandra: Você acha que o andamento da música, que é rápido, remete ao andar da formiga, que é apressadinho?

João Lucas: Sim, acho. E, na música, igual às histórias que nós lemos, enquanto a formiga carrega folhinha, a cigarra canta.

Sandra: Você quer ser como a cigarra ou como a formiga, João Lucas?

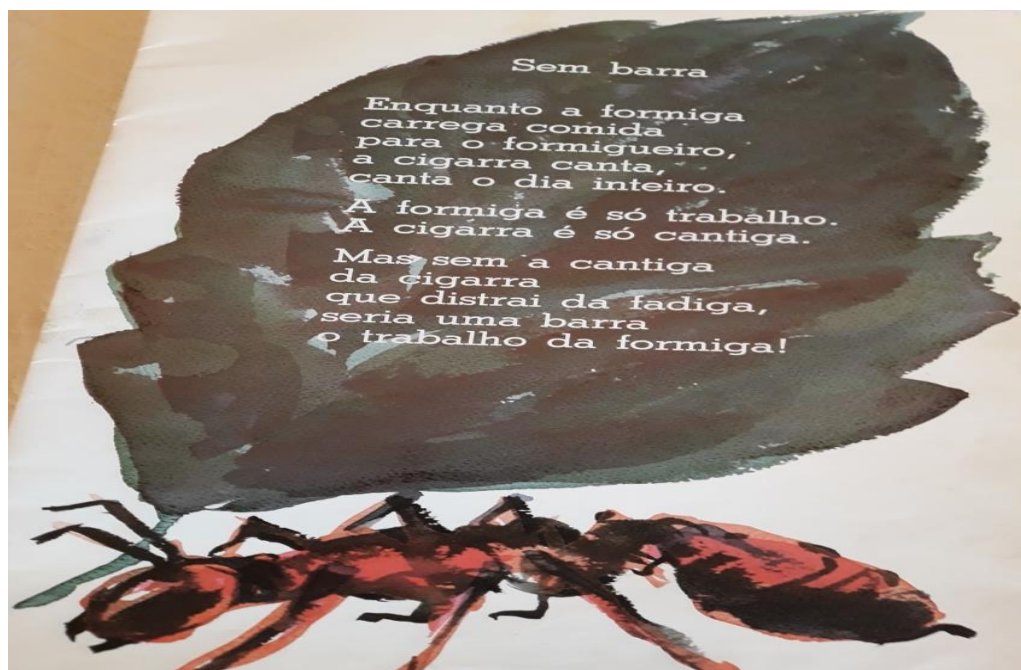
João Lucas: Quando eu crescer eu quero ganhar dinheiro, mas não quero ficar só trabalhando e querendo dinheiro como a formiga.

João Lucas leu, ouviu, compreendeu e gostou da canção “Formiga Bossa Nova”, interpretada por Adriana Partimpim. Por isso, acordando com as teorizações de Ricoeur (2000), a referência não ostensiva dessa canção, que é o seu mundo, pode ter desvelado um modo possível de o leitor olhar as coisas, o mundo e si mesmo.

O poeta brasileiro José Paulo Paes, em 1989, também adaptou (HUTCHEON, 2013) as fábulas europeias. Isso se deu no livro *Olha o bicho*. Reproduzo aqui, na Ilustração 45, na próxima página, essa adaptação:

⁹⁰ Transcrição do diário: Eu gostei muito da música da formiga.

Ilustração 45: Poema “Sem barra”, de José Paulo Paes



Fonte: Paes (1994).

A ilustração do poema está em união ao texto e foi feita pelo artista plástico Rubens Matuck. Esse poema tem duas estrofes com cadências métricas regulares e uma estrofe com cadência métrica irregular. A meu ver, a métrica regular nas duas primeiras estrofes assemelha o discurso do poema com os discursos das fábulas europeias e a métrica irregular no último verso reforça o rompimento do discurso do poema com os discursos das fábulas europeias.

A primeira estrofe do poema mapeia os discursos das fábulas adaptadas. Nesse sentido, a formiga é apresentada carregando comida e a cigarra cantando o dia inteiro, ou seja, uma acumulando comida (que equivale à riqueza) e a outra gozando espontaneamente a vida.

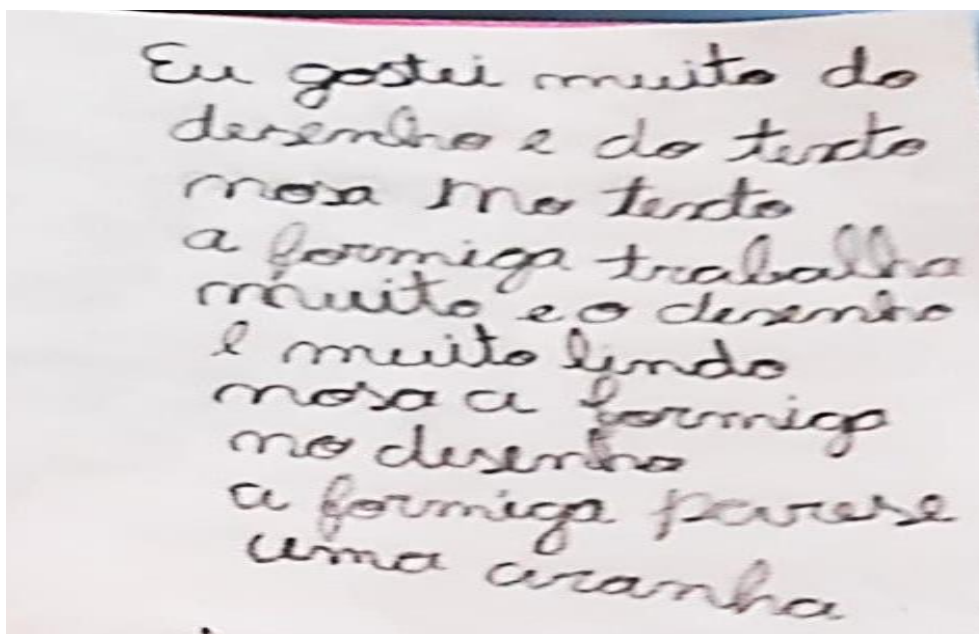
Na segunda estrofe do poema, há a exposição das premissas subjacentes dos discursos das fábulas europeias, visando a desestabilizá-los. Desse modo, é reforçado que a formiga é só trabalho e que a cigarra é só cantiga. Portanto, a primeira não goza espontaneamente a vida e a segunda não acumula riqueza.

É na terceira estrofe que Paes (1994) faz as desconexões dos pressupostos dos discursos das fábulas de Esopo e La Fontaine. A coordenação marcada pela conjunção adversativa “mas” indica de forma clara os deslocamentos dos discursos das fábulas europeias. Assim, é concluído que a cantiga da cigarra distrai a formiga da fadiga.

São as personagens formiga e cigarra que, do ponto de vista formal e concreto, ajudam o/a leitor/a infantil a relacionar o poema com as fábulas europeias.

A leitora Letícia Morais registrou no seu diário de leituras (Ilustração 46), o encontro do seu mundo real e os mundos fictícios dos textos verbal e imagético do poema:

Ilustração 46: Registro de leitura da aprendiz Letícia Morais



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.⁹¹

Trago, agora, a entrevista que fiz com a leitora Letícia Morais, focada no seu diário de leituras:

Sandra: Por que você gostou muito da ilustração e do poema?

Letícia Morais: Eu gostei muito do desenho porque a formiga parece uma aranha. E eu acho a aranha linda.

Meliodas: Mas a aranha tem oito patas e a formiga tem seis.

Letícia Morais: Mesmo assim eu achei a formiga parecida com uma aranha.

Sandra: Por que você gostou do poema?

Letícia Morais: Porque a formiga trabalha muito.

Sandra: O que diz o poema para você achar que a formiga trabalha muito?

Letícia Morais: Diz “a formiga é só trabalho”. E, enquanto ela fica trabalhando, a cigarra fica cantando e, com isso, o trabalho dela fica “sem barra”.

Sandra: O que é um trabalho ficar “sem barra”, para você?

Letícia Morais: Meu pai levanta umas barras na academia, que são muito pesadas, para ele ficar forte. Então eu acho que “sem barra” é sem ser pesado.

Sandra: Você acha então que o trabalho da formiga não fica “pesado” com o canto da cigarra?

Letícia Morais: Sim, eu acho.

Paolo Guerrero: Porque o canto da cigarra distrai a formiga, aí ela esquece que está carregando folhas enormes.

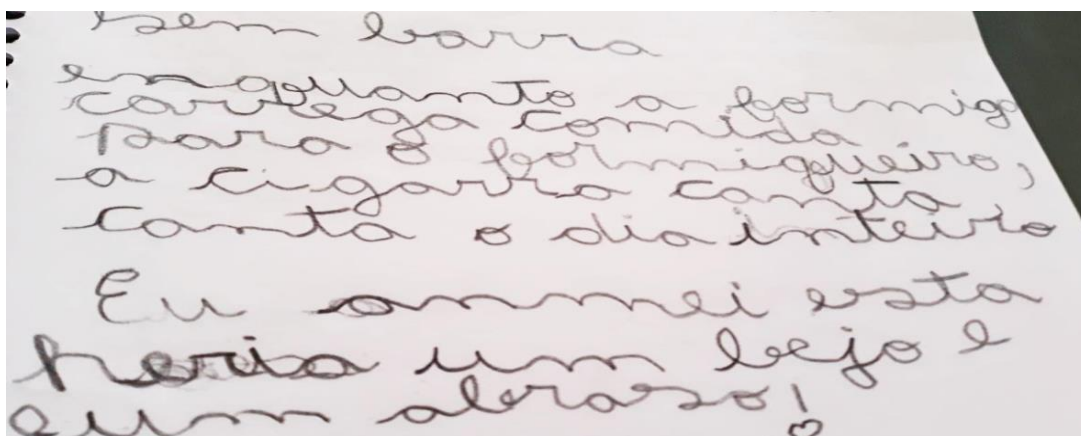
Letícia Morais: Por isso que a formiga não pode ser má com a cigarra.

⁹¹ Transcrição do diário: Eu gostei muito do desenho e do texto. Nossa, no texto a formiga trabalha muito. No desenho, a formiga parece uma aranha.

Letícia Moraes leu, compreendeu e gostou do poema e da sua ilustração. Desse modo, esses textos – o verbal e o imagético –, conforme as teorizações de Ricoeur (2000), podem ter proporcionado a ela uma nova capacidade de a si mesma se conhecer, um novo modo de estar no mundo e com o mundo, de aí viver e de nele projetar as suas possibilidades mais íntimas.

A leitora Manuela Ferreira copiou em seu diário de leituras, Ilustração 47, alguns versos do poema “Sem barra”, de Paes (1994):

Ilustração 47: Registro de leitura da aprendiz Manuela Ferreira



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.⁹²

Sandra: Por que você copiou “esse pedaço” do poema, que é uma estrofe, no seu diário?

Manuela Ferreira: Porque eu acho “esse pedaço” muito bonito.

Sandra: Por que você acha isso?

Manuela Ferreira: Por que a palavra “formigueiro” rima com a palavra “inteiro” e eu gosto de textos que têm rimas.

Sandra: O que você entendeu dessa estrofe do poema?

Manuela Ferreira: Eu entendi que a formiga está carregando comida para o formigueiro e a cigarra está cantando o dia inteiro igual nas outras histórias que nós lemos.

Sandra: Mas você gostou mais da história do poema?

Manuela Ferreira: Sim, eu gosto de poema.

O poema parece ter sido para ela, então, um “texto de prazer” (BARTHES, 1987, p. 08), ou seja, que a contentou, que a encheu, que lhe deu euforia. A estrofe copiada pela leitora a arrastou ao sabor de sua sedução? Ela a feriu? Parece que nessa leitura sim, mas nada nos diz que isso acontecerá uma segunda vez. O prazer do texto “é um prazer precário” (BARTHES, 1987, p. 67).

⁹² Transcrição do diário: Sem barra/Enquanto a formiga/carrega comida/para o formigueiro,/a cigarra canta,/canta o dia inteiro. Eu amei esta história. Um beijo e um abraço.

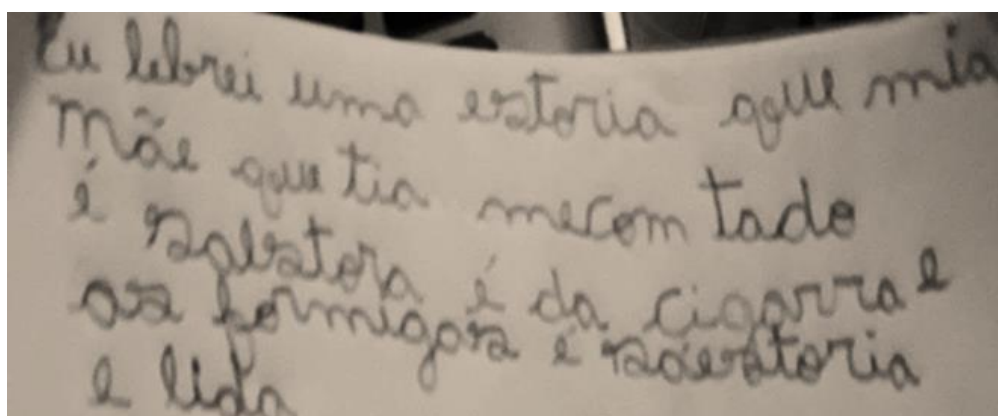
Em 1987, Maurício de Sousa adaptou as fábulas europeias para os quadrinhos, na história “O trabalho das formigas enobrece só as formigas”. Para lê-la abra este *hiperlink*⁹³: <http://profeatividadeseducacionais.blogspot.com/2012/03/chico-bento-o-trabalho-das-formigas.html>.

Para a construção da trama, foram utilizadas as seguintes estratégias: 1) um momento de *contextualização*, em que se apresentam para o/a leitor/a as personagens (formiga pai e formiga filho), o espaço (o formigueiro) e o episódio básico que ajuda a compor o mundo apontado pelas fábulas europeias (a formiga pai e filho carregando folhas para o formigueiro); 2) um estágio de *desequilíbrio*, em que um problema surge (a formiga filho diz que, às vezes, gostaria de ser outro tipo de bicho, como, por exemplo, a cigarra, sempre cantando. Disso decorre que o pai formiga tentar mostrar ao filho que o trabalho engrandece a formiga); 3) um momento de *reequilíbrio*, (o pai formiga convence o filho de que o trabalho da formiga é engrandecedor). Entretanto, no último quadro aparece Chico Bento deparando-se com sua horta, que foi comida pelo pai formiga e o filho formiga, justificando o título da história.

Do ponto de vista formal e concreto, as personagens formiga pai, formiga filho e cigarra são índices dispostos no texto que ajudam o/a leitor/a infantil a relacioná-la com as fábulas europeias.

A leitora Manuela Ferreira escreveu, em seu diário de leituras, reproduzido na Ilustração 48, sobre essa relação:

Ilustração 48: Registro de leitura da aprendiz Manuela Ferreira



Fonte: Caderno da aprendiz.⁹⁴

⁹³ Este *hiperlink* foi acessado por mim no dia 17 de setembro de 2020.

⁹⁴ Transcrição do diário: Eu me lembrei de uma história que minha mãe me contou. E essa história é da cigarra e das formigas. Essa história é linda. E as formigas, que eram pretas, eram bonitas como sempre. Aí, a formiga picou a minha mãe.

Sandra: Por que a história em quadrinhos fez você se lembrar dessa história contada por sua mãe?

Manuela Ferreira: Porque na história em quadrinhos tem as formigas pai e filho que carregam folhas para o formigueiro e a cigarra cantando e tocando violão. Mas na história que a minha mãe me contou as formigas não são marrons, elas são pretas e muito bonitas.

Sandra: Assim como você?

Manuela Ferreira: Sim, igual a mim.

Sandra: A história em quadrinhos também fez você se lembrar de que a formiga picou a sua mãe?

Manuela Ferreira: Sim, coitada da minha mãe. Era uma formiga preta.

Sandra: Então a formiga preta é bonita, mas picou a sua mãe?

Manuela Ferreira: Sim. Ela também comeu a planta da minha mãe.

Sandra: Como as formigas pai e filho comeram as folhas da horta do Chico Bento?

Manuela Ferreira: Ela fez daquele jeito.

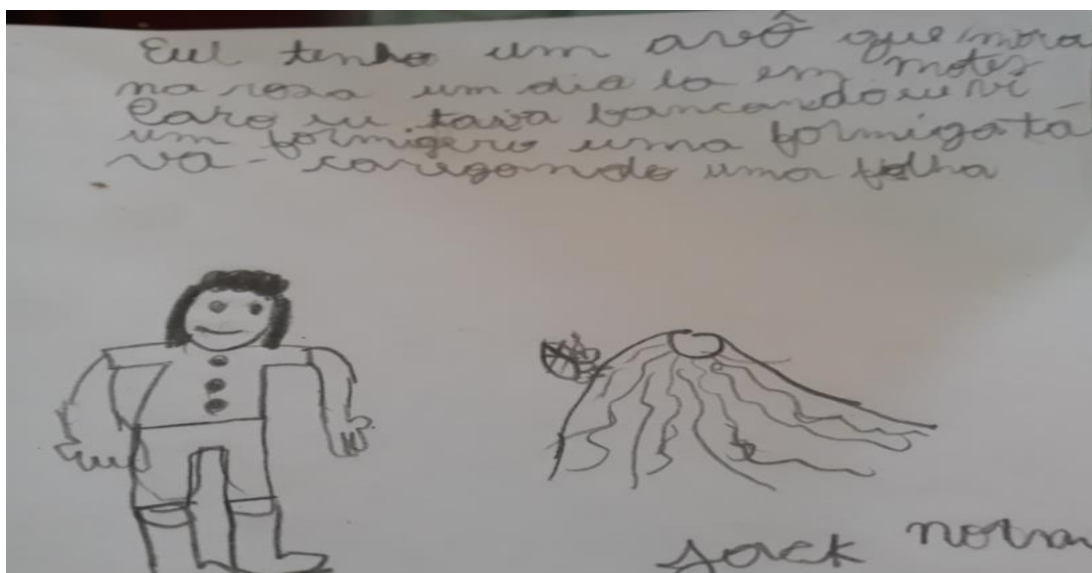
Pedro Henrique: Então, para a sua mãe, o trabalho da formiga é bom só para ela.

Manuela Ferreira: E a minha mãe, quando viu a planta dela destruída, falou palavrões, como o Chico Bento.

A história em quadrinhos e a vida da leitora foram postas em contato por intermédio da leitura. A memória de Manuela Ferreira acionou, durante a leitura, a história da cigarra e da formiga, que foi contada a ela por sua mãe, que estava guardada em sua biblioteca interior.

O registro do diário de leituras do leitor Jack Norman (Ilustração 49), indica que a história em quadrinhos, na qual estão imbricadas as fábulas europeias “A cigarra e a/s formiga/s”, e a sua vida também foram postos em contato por intermédio da leitura:

Ilustração 49: Registro de leitura do aprendiz Jack Norman



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.⁹⁵

Fiz esta entrevista com o leitor, focada em seu diário:

⁹⁵ Transcrição do diário: Eu tenho um avô que mora na roça, perto de Montes Claros. Um dia, lá na roça, eu estava brincando e vi um formigueiro. Uma formiga estava carregando folha.

Sandra: O que no texto provocou em você essa lembrança?

Jack Norman: A cena em que o pai formiga e o filho formiga estão carregando folhas para o formigueiro. Na roça do meu avô tem um formigueiro e eu vi uma formiga carregando folha, como as duas formigas.

Sandra: Essa formiga então já sabia carregar folha. Ela não estava aprendendo a trabalhar como a formiga filho.

Jack Norman: Ela já sabia. Eu acho que ela nem queria ser outro bicho.

Sandra: Por que você acha isso?

Jack Norman: Porque ela nem parecia triste.

Sandra: Então você acha que ela gosta de ser formiga?

Jack Norman: Acho. Se ela não gostasse não iria carregar folha, igual a formiga filho não queria carregar.

A meu ver, a narrativa gráfica e a história de vida de Jack Norman completaram-se, pois sua leitura foi cortada por uma lembrança, uma excitação, uma associação. Essa leitura, ao mesmo tempo, em conformidade com Barthes (2004a), foi irrespeitosa, pois que cortou o texto, e apaixonada, pois que a ele voltou e dele se nutriu.

Portanto, conforme defende Ricoeur (2014), o fosso entre ficção e vida não é tão grande quanto parece, pois ele é transposto quando o mundo ficcional do texto e o mundo real do/a leitor/a são postos em contato. Com esse contato, o texto muda para dentro de nossa vida, se produz uma coexistência.

Os textos que foram escolhidos por mim para comporem a sequência de leituras denominada “Multileituras da fábula ‘A cigarra e a/s formiga/s’”, a partir das culturas de referência dos/as aprendizes, mostram-nos “que a literatura apresenta-se numa relação consigo mesma, com sua história, a história de suas produções, a longa caminhada de suas origens” (SAMOYAULT, 2008).

Desse modo, o que propus com essa sequência de (multi)leituras foi uma poética das fábulas europeias em “textos híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 23) que as adaptaram, movimentando-as.

Assim sendo, a meu ver, as práticas de letramento que planejei e executei estão em conformidade com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens implicados no conceito de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009).

Não foi fácil planejar essa sequência de (multi)leituras. Quantas idas à biblioteca⁹⁶ e ao laboratório de informática da escola. Quantas pesquisas. Quantas escolhas. Li, mas não me lembro da fonte, que um texto de qualidade para o público infantil é aquele que agrada

⁹⁶ Em se tratando de obras do discurso literário, a biblioteca da escola possibilita escolhas para os/as leitores, conforme já ressaltai em minha dissertação (BORGES, 2015), pois, desde 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) distribui acervos dessas obras às escolas de educação básica cadastradas no censo escolar.

também o público adulto. Nesta perspectiva, escolhi textos que me agradam pensando em agradar os/as aprendizes. Porém, a sequência de (multi)leituras não ficou como eu desejava, conforme registrei no meu diário de pesquisa:

Data: 27/08/2018

Ainda não desisti de encontrar um jogo eletrônico da fábula “A cigarra e a/s formiga/s”. As crianças gostaram muito da história “Chapeuzinho Vermelho” adaptada para o *game*. Existem tantas adaptações das fábulas europeias, porém não existe uma se quer para jogo eletrônico? (DIÁRIO DE PESQUISA).

Eu gostaria muito de ter colocado um jogo eletrônico na sequência de (multi)leituras porque os/as meus/minhas aprendizes são “filhos[as] da Nintendo, PlayStation e Xbox” (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 172).⁹⁷ Dois leitores assinaram em seus diários de leituras com nomes de personagens de jogos eletrônicos: Jack Norman, do jogo “*Resident Evil*” e Meliodas, do jogo “*The seven deadly sins: grand cross*”. Nesses jogos eletrônicos, as crianças são personagens das narrativas e podem mudar ou, pelo menos, influenciar os finais das histórias (GEE, 2004).

Com isso, ao invés de serem plateias, espectadores/as e usuários/as eles/elas são atores/atrizes, jogadores/jogadoras e agentes (COPE; KALANTZIS, 2009). Quais seriam os finais das fábulas europeias adaptadas para os *games* podendo os/as aprendizes mudá-los ou, pelo menos, influenciá-los?

Com essa indagação, encerro este capítulo 2, que é uma história na qual narro qual é o parâmetro norteador das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos que planejo e executo e como as planejo e executo, destacando quais são as renovações na crítica das ideologias que, a meu ver, perpassam essas práticas. Ressalto que, ao contar essa história, faço uso da análise narrativa (ELLIS, 2004), pois emprego técnicas analíticas para interpretar a minha experiência com a formação mencionada.

Na história do próximo capítulo - capítulo 3 -, descrevo a ampliação da compreensão das práticas de letramento que planejo e executo, tendo a hermenêutica crítica ricoeuriana como parâmetro norteador, de mim mesma e, conseqüentemente, de mim mesma no mundo, que foi mediada pela narração que fiz neste capítulo. Nessa história também faço uso da análise narrativa (ELLIS, 2004).

⁹⁷ No original: “children of the Nintendo, PlayStation and Xbox” (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 172).

CAPÍTULO 3 NARREI-ME: A AMPLIAÇÃO DA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES/AS INFANTIS COMO SUJEITOS CRÍTICOS QUE PLANEJO E EXECUTO

*Ocupo muito de mim com minhas exíguas
compreensões.⁹⁸
(Sandra Borges)*

A narração que fiz das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos que planejo e executo, tendo a hermenêutica crítica ricoeuriana como parâmetro norteador, na qual evidenciei quais são as renovações da crítica das ideologias que, a meu ver, perpassam-nas, possibilitou-me ampliar a compreensão - compreender corresponde a um exercício epistemológico e a uma atitude política e ética (HISSA, 2012) - dessas práticas, de mim mesma e, consequentemente, de mim mesma no mundo.

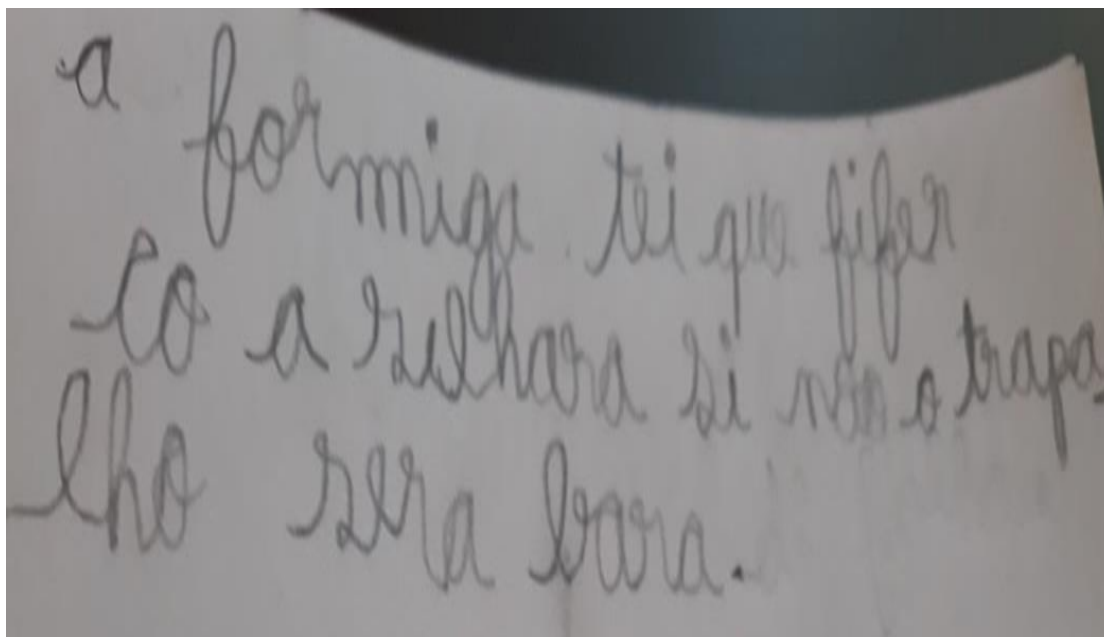
Em outros termos, ao contar a minha própria história dei, a mim mesma, uma identidade (RICOEUR, 2014). Reconheci, a mim mesma, na história que contei sobre mim mesma (RICOEUR, 2014). Portanto, encontrei na narrativa mediação para ampliar uma compreensão exígua que me ocupava. Descrevo, neste capítulo, essa ampliação.

Começo descrevendo uma ampliação da compreensão da hermenêutica ricoeuriana e, consequentemente, das práticas de letramento que planejo e executo tendo-a como parâmetro norteador, de mim mesma e, logo, de mim mesma no mundo. No capítulo anterior, tentei deixar claro que, para essa hermenêutica, a dinâmica da leitura interpretativa percorre três fases: primeira leitura, segunda leitura e terceira leitura – compreensão, explicação e apropriação. E, nessas três leituras, “[...] a questão meramente historicizante – que dizia o texto? – permanece sob o controle da questão propriamente hermenêutica – que me diz o texto e que digo eu ao texto?” (RICOEUR, 1997, p. 298). Com isso, o deleite estético ou o prazer do texto, conforme o entende Barthes, segundo Ricoeur (1997), é reabilitado.

Trago, a seguir (Ilustração 50, na próxima página), o registro de leitura do poema “Sem barra”, de Paes (1994), feito pela leitora Manuela Ferreira, para retomar essas três leituras e, na sequência, a entrevista focada nesse diário, que fiz com a leitora:

⁹⁸ Ecoou em mim o poeta Manoel de Barros.

Ilustração 50: Registro de leitura da aprendiz Manuela Ferreira



Fonte: Diário de leituras da aprendiz.⁹⁹

Sandra: Manuela Ferreira, por que você compreendeu que a formiga tem que conviver com a cigarra senão o trabalho dela será barra?

Manuela Ferreira: Porque o poema fala que “sem a cantiga/da cigarra/que distrai da fadiga/seria uma barra/ o trabalho da formiga!”.

Sandra: Então você acha que a formiga precisa da cigarra para viver?

Manuela Ferreira: Sim.

Sandra: Por que você acha isso?

Manuela Ferreira: Porque a cantiga da cigarra faz com que ela se esqueça do cansaço (DIÁRIO DE PESQUISA).

Manuela Ferreira registrou a sua primeira leitura no diário de leituras. Essa primeira leitura é uma compreensão perceptiva do poema proporcionada pela abordagem subjetiva a ele, ou seja, é uma conjectura do sentido. Para que a leitora suspeitasse dessa conjectura, pois sua consciência supostamente imediata é, em primeiro lugar, consciência falsa (RICOEUR, 1988), convidei-a a validar o seu objeto, confrontando-o com a composição textual. Essa análise impôs o modo indireto e fragmentário de retorno a si mesma, proporcionando, com isso, a segunda leitura do poema ou a leitura crítica (RICOEUR, 2000). Ainda sobre a análise, ela foi conjugada com reflexão, pois, na entrevista, perguntei à leitora: “por que você acha isso?”. A reflexão, que desencadeou a terceira leitura, levou-a a compreender-se no e pelo poema, passando pelo desapossamento de si mesma (RICOEUR,

⁹⁹ Transcrição do diário: A formiga tem que (con)viver com a cigarra, senão o trabalho dela será barra.

2000): “[eu acho que a formiga precisa da cigarra para viver] porque a cantiga da cigarra faz com que ela se esqueça do cansaço”.

Com essas três leituras, o prazer do texto foi reabilitado, pois o desvanecimento se apoderou da leitora no âmago da fruição (BARTHES, 1987). E eu tornei-me a sua “voyeur” (BARTHES, 1987, p. 25, grifo do autor): observei clandestinamente o seu prazer.

A questão “que me diz o texto e que digo eu ao texto?” (RICOEUR, 1997, p. 298) que permeou as três leituras que Manuela Ferreira efetuou do poema “Sem barra”, do poeta José Paulo Paes, que são fases da dinâmica da leitura interpretativa, é uma questão propriamente hermenêutica. Dessa questão despontou a atestação do poder-ser da leitora, que é crédito sem garantia, mas também confiança mais forte que qualquer suspeita (RICOEUR, 2014).

Essa questão propriamente hermenêutica também é, num sentido muito fundamental, acordando com as teorizações de Biesta (2013), uma questão educacional *difícil*, porque desafia os/as aprendizes a mostrar quem eles/elas são e quais são as suas posições. Em outros termos, essa questão torna possível que esses sujeitos venham ao mundo como seres únicos e singulares. Vir ao mundo não é algo que eles/elas podem fazer sozinhos/as, argumenta o educador, a partir da filosofia de Hannah Arendt, porque, antes de tudo, é necessário que exista um mundo, e esse mundo é habitado por outros/a que não são como eles/elas.

Vir ao mundo consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional. Consiste em responder ao[à] outro[a] e assim ser também responsável pelo que é outro[a] e por quem é outro[a]. [...]. Responder [...] consiste tanto em atividade, em dizer e fazer, quanto em passividade: escutar, esperar, ficar atento, criar espaço (BIESTA, 2013, p. 510-513).

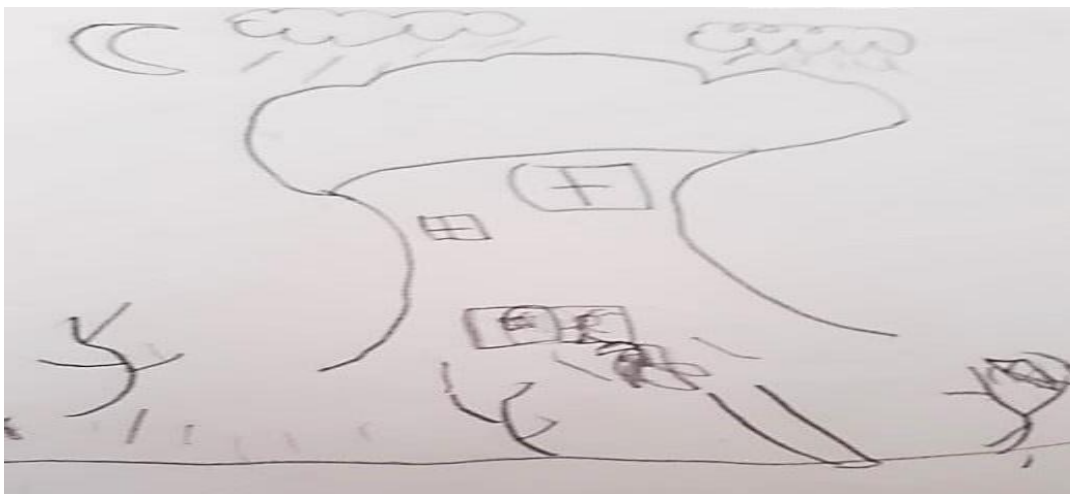
Desse modo, as tarefas cruciais dos/as professores/as e educadores/as, na visão de Biesta (2013), são propor questões educacionais *difíceis* que permitem aos/às aprendizes vir ao mundo e criar as oportunidades e climas em quais eles/elas possam realmente respondê-las, no confronto “com o que é outro[a] e com quem é outro[a]” (p. 515).

Portanto, ao propor a questão *difícil* “que me diz o texto e que digo eu ao texto?” aos/às meus/minhas aprendizes, ainda acordando com as teorizações de Biesta (2013), desafio e possivelmente perturbo quem são eles/elas e onde estão. Isso significa que, ao propô-la, acarreto violações das suas soberanias, que tornam possíveis as suas vindas ao mundo como seres únicos e singulares.

Dito isso, proponho a observação dessa violação na dinâmica da leitura interpretativa de Kevinho. Trago, a seguir (Ilustração 51, na próxima página), o registro da sua primeira leitura do curta-metragem “*The grasshopper and the ants*” (O gafanhoto e as formigas), da

Walt Disney (2018), que foi feito no seu diário de leituras e, depois, a entrevista focada nesse diário, que fiz com ele:

Ilustração 51: Registro de leitura do aprendiz Kevinho



Fonte: Diário de leituras do aprendiz.

Sandra: Kevinho, por que você fez esse registro no seu diário?

Kevinho: Porque que eu gostei de todo o curta-metragem do gafanhoto e das formigas, mas muito mesmo quando o gafanhoto, que estava com fome e frio, foi carregado pelas formigas para dentro do formigueiro, onde foi aquecido e alimentado.

Sandra: Por que você gostou muito dessa parte?

Kevinho: Porque as formigas ajudaram o próximo e a minha mãe diz que é bonito fazer isso.

Sandra: Então você gostou dessa parte porque as formigas ajudaram o gafanhoto e isso é bonito, segundo a sua mãe?

Kevinho: Sim. Eu também ajudaria o gafanhoto. Eu não seria malvado como aquela formiga da outra história (de Esopo) porque a minha mãe fala que isso é feio.

Sandra: Você também acha que é feio?

Kevinho: Eu acho. (DIÁRIO DE PESQUISA).

A questão *difícil* “que me diz o texto e que digo eu ao texto?”, que permeou as três leituras que Kevinho fez do curta-metragem, desafiou e possivelmente perturbou quem é ele e onde está. Isso porque o aprendiz pode ter percebido, ao responder a mencionada questão, que aquilo que ele acha que é bonito ou correto é apenas uma perspectiva especializada à sua origem social, que afeta quem ele é e o que vê (ANDREOTTI; SOUZA, 2008).

Ter a soberania desafiada e possivelmente perturbada pode não ter sido agradável para Kevinho. Tê-la violado não foi agradável para mim, pois interferi na vida desse aprendiz, e essa interferência pode ter um impacto profundo, transformador e até perturbador sobre ele, em conformidade com Biesta (2013). Isso mostra que a minha responsabilidade enquanto professora é uma responsabilidade por algo que não pode ser conhecido de antemão: tornar

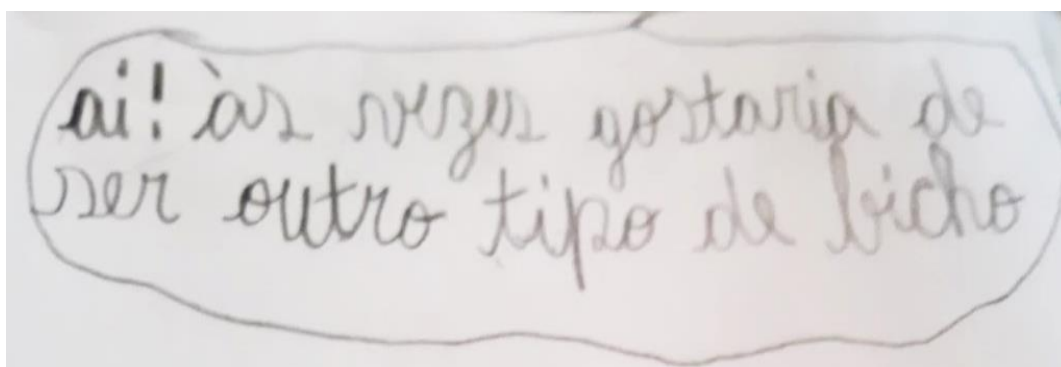
possíveis as vindas dos/as aprendizes ao mundo. É, portanto, uma responsabilidade *sem* conhecimento daquilo pelo qual sou responsável (BIESTA, 2013).

Ainda sobre a questão *difícil* que estou propondo aos/às meus/minhas aprendizes nas dinâmicas das leituras interpretativas, hoje compreendo, por intermédio da narração que fiz das prática de letramento que planejo e executo, que estou intimando esses sujeitos a reagirem de modos responsivos e responsáveis às outridades e às diferenças, de acordo com suas próprias maneiras singulares (BIESTA, 2013).

Isso porque há nessa questão “uma concepção cruzada de alteridade, que faz justiça alternadamente ao primado da estima a si mesmo[a] e ao da convocação pelo[a] outro [a]”(RICOEUR, 2014, p. 391) - o Mesmo afeta o Outro e o Outro afeta o Mesmo. Dito de outra forma, essa questão volta-se para uma ontologia que leva em conta tanto a intimidade para o si da carne ou do próprio corpo - alteridade primeira - quanto sua abertura para o mundo - alteridade do estranho -, “no sentido preciso do/a outro/a do si, portanto a alteridade inerente à relação de intersubjetividade” (RICOEUR, 2014, p. 376). Nesta perspectiva, a referida questão *difícil* abre o Mesmo do/a leitor/a ao Outro - que diz respeito não somente ao texto, mas também aos/às colegas da comunidade leitora -, que o/a afeta e, ao mesmo tempo, é afetado por ele.

Na entrevista que fiz com a aprendiz Letícia Moraes, após a verbalização de sua primeira leitura, que foi registrada no seu diário de leituras, podem ser observadas reações responsivas e responsáveis de colegas da comunidade leitora, de acordo com suas próprias maneiras singulares, à sua leitura. Trago, primeiro, o registro de leitura da aprendiz (Ilustração 52), que é da história em quadrinhos “O trabalho da formiga enobrece só a formiga”, de Sousa (1987), e, na sequência, a entrevista que fiz com ela, focada nesse registro:

Ilustração 52: Registro de leituras da aprendiz Letícia Moraes



Fonte: Diário de leitura da aprendiz.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Transcrição do diário: Ai! Às vezes eu gostaria de ser outro tipo de bicho.

Sandra: Letícia Moraes, por que você gostou dessa fala da formiga filho e a copiou em seu diário?

Letícia Moraes: Porque, às vezes, eu tenho vontade de ser outra pessoa, como a formiga filho que, às vezes, tem vontade de ser outro bicho.

Sandra: E porque, às vezes, a formiga filho gostaria de ser outro bicho?

Letícia Moraes: Porque ela não gosta do trabalho das formigas.

Sandra: E você, porque, às vezes, gostaria de ser outra pessoa?

Letícia Moraes: Porque eu acho que seria mais feliz.

Anitta: Às vezes, eu também gostaria de ser outra pessoa, Letícia.

Paolo Guerrero: Eu também. Nossa, eu já quis ser o Paolo Guerrero, o Neymar [...].

Raissa Chandelly: Eu não gostaria de ser outra pessoa.

Jack Norman: Eu gostaria de ser cachorro, mas grande.

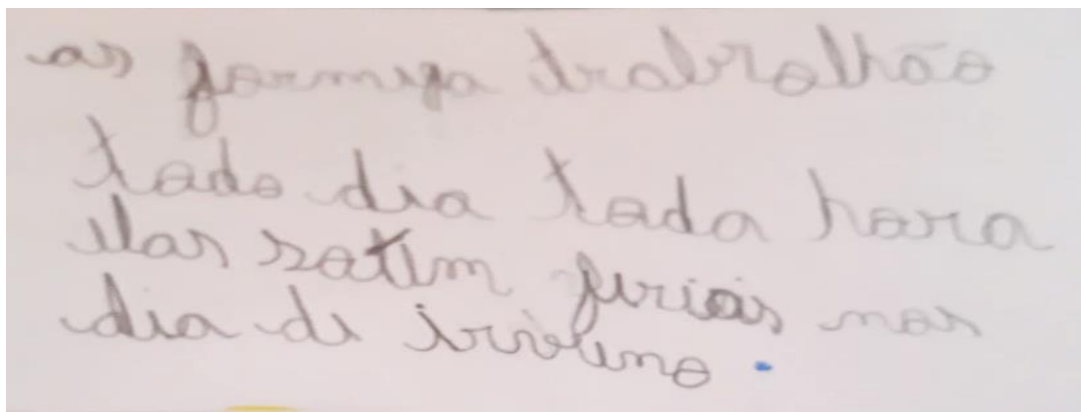
Anitta: No final da história parece que a formiga filho acabou gostando do trabalho das formigas, então ele deve ter deixado de querer ser outro bicho. (DIÁRIO DE PESQUISA).

Na dinâmica da leitura interpretativa Letícia Moraes abriu-se a outros – aos/às colegas da comunidade leitora e, também, ao texto - sendo afetado por eles/elas e, ao mesmo tempo, os/as afetando. Tanto ela quanto esses/as colegas disseram, fizeram, escutaram, esperaram, ficaram atentos/as e criaram espaços. Houve então um encontro intersubjetivo, no qual os/as outros/as, com suas diferenças, foram aceitos/as. Pode-se dizer que esse encontro fez da “leitura um acontecimento da diferença e pluralidade” (LARROSA, 2017, p. 13). Essa leitura apareceu, assim, como um movimento excêntrico, no qual Letícia Moraes abriu-se “à sua própria metamorfose” (LARROSA, 2017, p. 199). Essa metamorfose foi produzida pela leitura porque ela foi uma produção de sentidos.

No que respeita às aberturas dos/as leitores/as aos textos, estes os constituem responsivos e responsáveis, ou seja, capazes de responder, intimando-os/as a se exporem aos seus mundos e a se apropriarem deles, a se entregarem, com isso, ao que são outros/as e diferentes. Se os/as leitores/as são intimados a se apropriarem dos mundos dos textos, não seriam eles/elas ladrões/ladras, sujeitos que se apropriam do que são impróprios, para fazê-los suas propriedades, de propriedades “que leva[m] inscrita[s] a[s] marca[s] de sua[s] impropriedade[s] primeira[s] e da[s] força[s] com a[s] qual[ais] foi[foram] apropriada[s]?” (LARROSA, 2017, p. 193-194). Não seriam eles/elas ladrões/ladras, sujeitos que se apropriam, tomam, não o que é, mas sim o que deveria ser, desapropriando de si mesmos (LARROSA, 2017)?

Sobre essa intimação, trago, a seguir (Ilustração 53, na próxima página), o registro de leitura de Raissa Chandelly, que é da história em quadrinhos “O trabalho da formiga enobrece só a formiga”, de Sousa (1987), e a entrevista focada nesse diário, que fiz com ela:

Ilustração 53: Registro de leitura da aprendiz Raissa Chandelly



Fonte: Diário de leitura da aprendiz.¹⁰¹

Sandra: Raissa Chandelly, por que você acha que as formigas só têm férias nos dias de inverno?

Raissa Chandelly: Porque o pai formiga falou para o filho formiga que as formigas trabalham sempre e depois falou que elas precisam guardar comida para o inverno. Então, elas têm férias nos dias de inverno.

Sandra: Então, para você, elas não trabalham sempre?

Raissa Chandelly: Eu acho que sempre não. Somente todo dia e toda hora antes do inverno. [...]. (DIÁRIO DE PESQUISA).

Raissa Chandelly respondeu à história em quadrinhos “O trabalho da formiga enobrece só a formiga”, de Maurício de Sousa, de acordo com sua singularidade. Isso não significa que a interpretação dessa história foi colocada sob o império das capacidades finitas da compreensão (RICOEUR, 2000) dessa leitora, pois ela validou o objeto de sua conjectura, que foi registrado no seu diário de leituras, confrontando-o com a composição textual, na qual e pela qual o discurso da história em quadrinhos foi objetivado. Esse confronto levou-a a analisar esse discurso. Digo isso considerando esta fala da leitora: “Porque o pai formiga falou para o filho formiga que as formigas trabalham sempre e depois falou que elas precisam guardar comida para o inverno”. Com a análise, a leitora passou da leitura ingênua do texto à leitura crítica. Conjugando análise e reflexão, ela se apropriou do mundo do texto, que desvelou um modo possível de ela olhar para as coisas (RICOEUR, 2000). Essa apropriação pode ser observada, no meu entendimento, nesta fala: “Eu acho que [as formigas não trabalham] sempre não. Somente todo dia e toda hora antes do inverno”. Com a apropriação do mundo do texto, a leitora foi afetada por ele, que também foi afetado por ela. Assim sendo, ela se expôs ao que é outro e diferente.

Reagir de modos responsivos e responsáveis às outridades e às diferenças é de fundamental importância no mundo globalizado contemporâneo, que traz consigo a

¹⁰¹ Transcrição do diário: As formigas trabalham todo dia, toda hora. Elas só têm férias nos dias de inverno.

aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes (SOUZA, 2011b). Portanto, oportunizar que os/as aprendizes tenham tais reações se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado por meio da hermenêutica ricoeuriana, a qual uso para moldar e implementar uma proposta de letramento, perpassada, a meu ver, pelo letramento crítico (SOUZA, 2011a, 2011b; TAGATA, 2017, 2018).

Volto à dinâmica da leitura interpretativa de Raissa Chandelly para ressaltar outra ampliação da minha compreensão acerca da hermenêutica ricoeuriana e, conseqüentemente, das práticas de letramento que planejo e executo tendo-a como parâmetro norteador, de mim mesma e, logo, de mim mesma no mundo, que foi mediada pela narração que fiz dessas práticas. Essa ampliação diz respeito à exposição da leitora ao texto, da sua abertura a ele, uma abertura essencial ao Outro, que, segundo Ricoeur (2014), se contrapõe ao Mesmo. Essa abertura se torna atestação da alteridade e impede o si de ser exaltado, como nas filosofias do *Cogito*, [...] [e] humilhado, como nas filosofias do *anti-Cogito*” (RICOEUR, 2014, p. 375, grifos do autor).

Portanto, a atestação é crédito, mas carece da garantia e da hipercerteza reivindicadas pelo *Cogito*, e confiança. Confiança “ora no poder de dizer, ora no poder de fazer, ora no poder de se reconhecer como personagem de uma narrativa, ora no poder de responder à acusação com o acusativo: eis-me!, segundo expressão do gosto de Lévinas” (RICOEUR, 2014, p. XXXVIII).

Ora, então, para a hermenêutica ricoeuriana, os/as leitores/as são seres com capacidades de poder e de agir, pois as dinâmicas filosóficas dos textos literários – enfim, de todas as obras artísticas - são passíveis de se desenvolver somente nas suas respostas, nas experiências das suas leituras. Em outros termos, essa hermenêutica confia nas capacidades de agir e de poder dos/das leitores/as. Essa confiança, de acordo com Mongin (1994, p. 156-157), é “a figura da segurança e da crença quando o acesso à verdade nunca é dado como certo e fundado, [...] ela permite não ceder perante a empresa da suspeita de que devemos desconfiar”.

Significa que as práticas de letramento que planejo e executo tendo essa hermenêutica como parâmetro norteador não preparam os/as leitores infantis para agir e poder mais tarde, pelo contrário, essas práticas confiam que elas/eles são capazes hoje e agora de agir e de poder, enfim, de vir ao mundo.

Larrosa (2017) argumenta, também a partir da filosofia de Hannah Arendt, que se entendermos a infância como o outro que nasce, não reduziremos o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora. A atenção à alteridade da infância

talvez permita a emergência de outra forma de pensamento na educação e, talvez, de outro tipo de prática educativa. Enquanto relação com a alteridade daquele que nasce, a educação não é apenas o resultado da segurança de nosso saber e da arrogância de nosso poder, mas ela implica, também, nossa incerteza, nossa inquietude e nosso autoquestionamento. Só assim a educação abre um porvir indeterminado, situado sempre além de todo poder sobre o possível, literalmente infinito. E um porvir infinito implica, justamente, a infinitude da descontinuidade e da diferença, um porvir irreduzível à reprodução do Mesmo (LARROSA, 2017, p. 15).

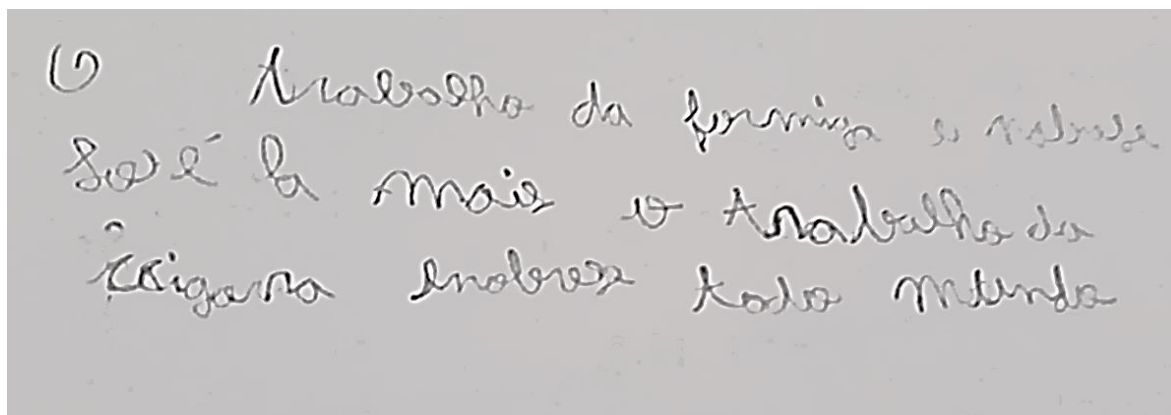
Ao narrar as minhas práticas de letramento, compreendi que estou permitindo a emergência dessa outra forma de pensamento na educação, pois eu não decido como os/as aprendizes infantis são, o que falta para eles/elas, de que eles/elas necessitam, quais são as suas carências e aspirações. Enfim, eu não tento reabsorver as alteridades daqueles/as que nascem. Com isso, a incerteza, a inquietude e o autoquestionamento estão sempre à minha espreita, entretanto, permitem que eu sempre rompa com o mundo e comigo mesma.

Ainda sobre as exposições dos/as leitores/as aos textos, são elas que fazem das leituras experiências que lhes acontecem e, ao lhes acontecerem, os/as formam ou os/as transformam, os/as constituem, os/as fazem como são, marcam as suas maneiras de ser, configuram os seus si (LARROSA, 2014). Esses/as leitores/as são então como territórios de passagem, como superfícies sensíveis (LARROSA, 2014), que os textos, pelas leituras, os/as afetam de alguns modos.

De acordo com Larrosa (2014), a experiência tem a capacidade de formação ou de transformação porque funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética/moral. Ou seja, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2014, p. 318). Esse saber de experiência, segundo o educador, é o que o/a leitor/a adquire no modo como vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo de suas leituras e no modo como vai dando sentido ao acontecer do que lhe acontece. Esse saber é, então, o sentido ou o sem-sentido do que acontece ao/à leitor/a concreto/a e singular, entendido/a individual ou coletivamente, “o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude” (LARROSA, 2014, p. 340). Por isso, ele “é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente” (LARROSA, 2014, p. 342). Não pode separar-se do/a leitor/a concreto/a em quem encarna, somente tem sentido no modo como configura “uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade” (LARROSA, 2014, p. 345), o que lhe confere uma qualidade existencial.

Proponho a observação do saber de experiência no registro de leitura do leitor Luccas Neto em seu diário, que é da história em quadrinhos “O trabalho da formiga enobrece só a formiga”, de Sousa (1987), e na entrevista que fiz com ele, focada nesse diário:

Ilustração 54: Registro de leitura do aprendiz Luccas Neto



Fonte: Caderno do aluno.¹⁰²

Sandra: Por que você entendeu que o trabalho da formiga enobrece só ela, mas o trabalho da cigarra enobrece todo mundo?

Luccas Neto: O trabalho da formiga é bom só pra ela que vai ter bastante folha para comer. O trabalho da cigarra é bom para ela porque “quem canta seus males espanta”. Minha avó fala isso. Mas o trabalho da cigarra é bom para os outros animais também, pois eles vão trabalhar “sem barra”.

Sandra: Então você se identificou com a personagem cigarra?

Luccas Neto: Sim. Porque o trabalho dela enobrece todo mundo. Ela é uma alegre cantora (DIÁRIO DE PESQUISA).

Na dinâmica da leitura interpretativa de Luccas Neto, o saber de experiência (LARROSA, 2014) se deu na relação entre a história em quadrinhos “O trabalho da formiga enobrece só a formiga”, de Maurício de Sousa, e a sua vida. Esse saber, em conformidade com as teorizações de Larrosa (2014), é o que Luccas Neto adquiriu no modo como respondeu ao que lhe aconteceu ao longo de sua leitura interpretativa e no modo como deu sentido ao acontecer do que lhe aconteceu. É um saber particular, subjetivo, não podendo, por isso, separar-se dele. Portanto, a história em quadrinhos mediou um saber de experiência, que é um saber diferente do saber científico, devido à sua qualidade existencial. Entretanto, embora diferentes, eles podem dialogar: ambos são válidos e vigorosos.

Digo isso baseando-me nos estudos de Santos (2007), que dizem respeito à necessária e possível reinvenção da emancipação social. De acordo com o sociólogo, “o saber não pode ser simplesmente o saber científico [...]: este é importante, necessário, mas tem de estar

¹⁰² Transcrição do diário: O trabalho da formiga enobrece só ela, mas o trabalho da cigarra enobrece todo mundo.

incluído em uma ecologia de saberes mais ampla” (SANTOS, 2007, p. 53). Em outros termos, o saber científico não é único, há outros saberes que produzem tipos de intervenções.

Sobre o saber de experiência, que é o saber mediado pela literatura - um saber que produz diferença, heterogeneidade e pluralidade -, de acordo com Barthes (2004b, p. 336, grifo do autor), há “um preconceito muito perigoso, ideológico que consiste em acreditar que a literatura *mente*”, que o seu saber é o saber de uma disciplina que não diz a verdade, uma disciplina da ficção, do prazer, da vaidade. A esse preconceito, alimentado pela ciência positiva, Barthes (2004b, p. 337) responde que “o contrário de mentir não é, necessariamente, dizer a verdade”.

O saber de experiência tem sempre uma dimensão de incerteza. Ele “é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2014, p. 373). Disso decorre que a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos ou criticamente letrados que decorre das práticas de letramento que planejo e executo é um processo, não um fim ou uma culminação. Essas práticas não seguem formas lineares e progressivas de aquisição de habilidades e saberes, para conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (LARROSA, 2014). Daí as suas politicidades.

Melhor dizendo, compreendo, após narrar práticas de letramento que planejo e executo, que a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos ou sujeitos criticamente letrados que delas decorre é uma aventura. “E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe aonde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar” (LARROSA, 2014, p. 966-968).

E, nessa viagem, conduzo os/as leitores/as para os retornos, às suas próprias maneiras, a si mesmos/as, pelas apropriações dos textos.

Essa é uma bela imagem para um[a] professor[a]: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo[a], encontra sua própria forma, sua maneira própria (LARROSA, 2017, p. 43-44).

Com essa bela imagem dou fim a este capítulo 3, no qual descrevo a ampliação da compreensão das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos que planejo e executo, tendo a hermenêutica ricoeuriana como parâmetro norteador, de mim mesma e, conseqüentemente, de mim mesma no mundo, mediada pela narração que fiz dessas práticas.

Trago, a seguir, a última história desta tese, na qual respondo (ou tento responder) - do meu local sócio-histórico e como sujeito histórico - à questão: como e em que medida práticas de letramento que planejo e executo, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos? Nesta última história, também teço algumas considerações sobre o meu percurso autoetnográfico.

O INSTANTE DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa.
(LISPECTOR, 2015)

No capítulo 1, desta tese, anunciei que para fazê-la e escrevê-la eu utilizaria princípios de autobiografia e etnografia, desafiando, com isso, formas canônicas, derivadas do pensamento racional, de pesquisar e escrever. Pois bem, segui o caminho de pesquisa autoetnográfica evocativa e ser capaz disso não foi fácil. Um dos desafios da autoetnografia evocativa às formas canônicas de pesquisar e escrever refere-se à conclusão, pois ela assume que não há pesquisa científica que possa ser definitivamente concluída,

pois cada sujeito do conhecimento carrega, para o seu espaço de criação, as suas escolhas, a sua trajetória – um conjunto de caminhos aparentemente caóticos -, as suas opções históricas. Não há como padronizar as subjetividades. Não há como concluir senão através de interrogações que decorrem da trajetória de pesquisa. (HISSA, 2012, p. 638-641).

Portanto, não há a possibilidade de se imaginarem os resultados da trajetória da pesquisa científica, segundo Hissa (2012). O que se costuma denominar *conclusão* é uma artificialização, um atendimento às exigências burocráticas. Disso decorre que, transgressora que sou, não darei a esta tese um desfecho burocrático para dizer que a minha pesquisa terminou.

Respondo (ou tento responder), nessas considerações finais, retomando algumas considerações que fiz nesta tese, a questão “como e em que medida práticas de letramento que planejo e executo, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos?”, que decorreu da trajetória desta pesquisa. A resposta que dou a essa questão não é uma verdade, mas tão somente um devir, uma não permanência (DELEUZE; PARNET, 1998). Essa questão suscitará outras respostas, que darão continuidade a esta pesquisa, que se transformará em suas diversas relações com o mundo.

Nessas considerações finais, também faço algumas observações sobre o meu percurso autoetnográfico. Um percurso que evidencia a consciência que tenho da minha inconclusão e do meu movimento de busca.

Concluindo através da interrogação que decorreu da trajetória desta pesquisa

Ricoeur (1990), ao colocar alguns complementos críticos na hermenêutica das tradições, fundando a hermenêutica crítica – que é o parâmetro norteador das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis que planejo e executo -, renunciou, conforme as suas palavras, à arrogância da crítica das ideologias para empreender o trabalho incessantemente retomado do distanciamento e do assumir da nossa condição histórica. Arrogância no sentido de pretender a reflexão total ou o saber total, de considerar o distanciamento somente como distância temporal e de querer romper com a nossa relação de pertença (RICOEUR, 1990). Com isso, a meu ver, o filósofo renovou essa crítica, adequando-a para os nossos dias.

Como pode haver crítica em hermenêutica? De acordo com Ricoeur (1990), o reconhecimento da crítica “é uma veleidade da hermenêutica incessantemente reiterada, mas sem cessar abortada” (RICOEUR, 1990, p. 132). Conforme os seus estudos, “a partir de Heidegger, a hermenêutica está completamente engajada no movimento de *volta ao fundamento* que, de uma questão epistemológica concernente as condições de possibilidade das ‘ciências do espírito’,¹⁰³ leva à estrutura ontológica do compreender” (RICOEUR, 1990, p. 132, grifos do autor). Todavia, a hermenêutica ontológica parece incapaz, por razões estruturais, de engajar nesse movimento de volta ao fundamento. No próprio Heidegger, a questão é abandonada,

a única crítica interna que podemos conceber como parte integrante do empreendimento de desocultamento é a desconstrução da metafísica. E uma crítica propriamente epistemológica só pode ser reassumida indiretamente, na medida em que podem ser discernidos resíduos metafísicos operando até mesmo nas ciências pretensamente positivas ou empíricas. Todavia, essa crítica dos preconceitos de origem metafísica não pode ocupar o lugar de um verdadeiro confronto com as ciências humanas, com sua metodologia e com suas pressuposições epistemológicas (RICOEUR, 1990, p.133).

Portanto, na hermenêutica do ser heideggeriana, segundo Ricoeur (1990), o confronto com a tradição metafísica do Ocidente ocupa o lugar de uma crítica dos preconceitos.

Quanto à hermenêutica das tradições de Gadamer, não há o engajamento a fundo no caminho do retorno, no entendimento de Ricoeur (1990), não somente porque, como na hermenêutica do ser de Heidegger, “todo o esforço do pensamento está investido na radicalização do problema do fundamento, mas porque a experiência hermenêutica, em si

¹⁰³ Todas as modalidades do conhecimento humano implicando uma relação histórica (RICOEUR, 1990).

mesma, evita lançar-se nos caminhos do reconhecimento de toda instância crítica” [crítica das ideologias]” (RICOEUR, 1990, p. 134). Em outros termos, essa experiência refuta o distanciamento alienante que comanda a atitude objetivante das ciências humanas.

Ricoeur (1990, p. 134) desloca o lugar inicial da questão hermenêutica, reformula a sua questão de base, “de tal forma que certa dialética entre a experiência de pertença e o distanciamento alienante torne-se a própria mola, a chave da vida interna da hermenêutica”.

Com isso, para a sua hermenêutica, jamais poderemos refletir inteiramente ou saber inteiramente, porque antes de qualquer distância crítica, pertencemos “a uma história, a uma classe, a uma nação, a uma cultura, a uma ou a tradições” (RICOEUR, 1990, p. 92). Dito de outro modo, a hermenêutica ricoeuriana assume essa pertença que nos procede e nos transporta. Nesse sentido, há uma renúncia ao saber absoluto - e, logicamente, à ignorância absoluta - compartilhado pela crítica das ideologias, com suas pretensões totalizantes (RICOEUR, 1990). Ora, assim a crítica, para a hermenêutica ricoeuriana, deverá aproveitar-se da ingenuidade e levá-la em consideração, ao invés de querer aboli-la.

Para Santos (2007), essa outra maneira de ver a ignorância reinventa a crítica de acordo com nossas necessidades hoje, com as necessidades do nosso mundo intercultural – que pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural -, pois considera que, para aprendermos outros conhecimentos, não precisamos esquecer nossos próprios conhecimentos. Desse modo, a crítica da hermenêutica ricoeuriana, diferente da crítica das ideologias, não desperdiça o conhecimento próprio. Em outros termos, essa crítica não é baseada somente em uma forma de conhecimento, mas em uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007, p. 53).

Disso decorre que o distanciamento alienante da crítica das ideologias aparece na hermenêutica crítica

como um componente positivo do ser para o texto. Ele pertence propriamente à interpretação, não como seu contrário, mas como sua condição. Esse movimento de distanciamento está implicado na fixação, pela escrita, e em todos os fenômenos comparáveis, na ordem da transmissão do discurso. Com efeito, a escrita de forma alguma se reduz à fixação material do discurso: esta é a condição de um fenômeno muito mais fundamental, o da autonomia do texto. Autonomia tríplice: com referência à intenção do autor, à situação cultural e a todos os condicionamentos sociológicos da produção do texto; e, enfim, ao destinatário primitivo. (RICOEUR, 1990, p. 135)

Portanto, o distanciamento na hermenêutica ricoeuriana não diz respeito somente à distância temporal, mas também a um distanciar-se positivo, ou seja, no cerne da historicidade da experiência humana. Esse distanciamento, segundo o filósofo, pertence intimamente a toda

leitura, e torna próximo o mundo do texto, explodindo o mundo do/a autor/a, na distância e pela distância. Dessa forma, os textos literários, cujos discursos são artísticos, transcendem suas próprias condições psicossociológicas de produção e abrem-se, assim, a uma série ilimitada de leituras, que também se encontram situadas em contextos socioculturais sempre diferentes. Rejeita-se, então, a ideia de significados últimos: esses textos não param, não se fecham.

Desse modo, o distanciamento na hermenêutica ricoeuriana é um momento de pertença. A crítica das ideologias “padece, aqui, de um constrangimento epistemológico de não completude e de não totalização que tem sua razão hermenêutica na condição mesma da compreensão” (RICOEUR, 1990, p. 94).

A dialética entre a experiência de pertença e o distanciamento alienante como a própria mola, a chave da vida interna da hermenêutica ricoeuriana gera uma dialética correlativa na leitura entre compreensão e explicação. Assim sendo, explicação e compreensão - abordagem objetiva e abordagem subjetiva ao texto - não constituem uma alternativa para essa hermenêutica, mas um processo dialético.

Considero que esta é outra reinvenção da crítica das ideologias feita pela hermenêutica de Ricoeur (1990), pois ela rompe com a racionalidade dicotômica presente nessa crítica e, com isso, os dois procedimentos são pensados como diferentes, porém iguais, não homogeneizando-os. A crítica das ideologias, ao pensar os dois procedimentos como diferentes e desiguais, dicotomizando-os, inferioriza o procedimento de compreensão, como se fosse possível existir razão sem emoção.

A meu ver, a hermenêutica ricoeuriana também reinventa a crítica das ideologias ao vincar que as abordagens objetivas aos textos ou as atitudes explicativas pressupõem os distanciamentos dos/as leitores em relação a esses objetos, entretanto não pressupõem posturas neutras diante deles, porque jamais esses/as sujeitos podem se separar de suas relações de pertença. Ora, como fazer que leituras existam independentemente das existências dos/as leitores/as?

A discrepância entre objetividade e neutralidade, de acordo com Santos (2007), existe na ciência difundida pelo Iluminismo e, logicamente, nas suas grandes teorias críticas. Distinguir entre objetividade e neutralidade, para o sociólogo, é um desafio atual, pois essas grandes teorias às quais nos acostumamos não parecem nos servir totalmente neste momento.

Por fim, entendo que, ao não combater o distanciamento do/a leitor/a de si mesmo/a, a hermenêutica ricoeuriana também reinventa a crítica das ideologias. Esse distanciamento é antes a condição de possibilidade da compreensão de si mesmo/a diante do texto, o que

implica uma crítica das ilusões do sujeito. A crítica da consciência falsa torna-se, assim, parte integrante dessa hermenêutica e, com isso, é conferida à crítica das ideologias a dimensão meta-hermenêutica, isto é, a dimensão de hermenêutica das profundezas.

A consciência, para Ricoeur (2014), é o lugar em que as ilusões sobre o si mesmo estão mescladas à veracidade da atestação, que carece de toda e qualquer pretensão à fundamentação última e, por isso, é permanentemente ameaçada pela suspeita, “o contrário específico da *atestação*” (p. XXVIII, grifos do autor), que é sobretudo atestação de si. O que é atestado, então, é “o ser-verdadeiro da *mediação* da reflexão pela análise” (RICOEUR, 2014, p. 352, grifo do autor). Em outros termos, aquilo que a atestação “diz ser o ser-verdadeiro ela diz ser o si-mesmo; e ela o faz através das mediações objetivantes da linguagem, da ação, da narrativa, dos predicados éticos e morais da ação” (RICOEUR, 2014, p. 355). Portanto, a atestação é crédito, mas carece da garantia e da hipercerteza reivindicadas pelo *Cogito*, e confiança no nosso poder-ser.

Como e em que medida, então, práticas de letramento que planejo e executo, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podem levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos ou criticamente letrados? Ora, conjugando, nas leituras, análises e reflexões; e confiando nas capacidades desses sujeitos de poder e de agir. Analisar impõe o modo indireto e fragmentário de todo e qualquer retorno a si, e refletir vincula compreensão do texto e compreensão de si (RICOEUR, 2014).

Desse modo, essas práticas de letramento que planejo e executo não coadunam com o “privilegio ocidentalista de um si-mesmo fechado e homogêneo” (VENN, 2000, p. 234 apud MOITA LOPES, 2006b, p. 89). Esse é, de acordo com Moita Lopes (2006b), um projeto ético de renovação ou de reinvenção da nossa existência e, ao mesmo tempo, um projeto social e epistemológico, que a Linguística Aplicada contemporânea e outras áreas de conhecimento têm de tomar para si.

Essas práticas de letramento fazem das leituras literárias experiências, ou seja, pelas leituras os/as leitores/ são afetados/as de alguns modos. Esses sujeitos realizem apropriações dos textos lidos com movimentos duplos de implicações e de distanciamentos, nos quais estão presentes seus corpos e seus investimentos emocionais, psicológicos, morais e estéticos.

Com isso, esses textos, com os saberes que eles mobilizam, que não são inteiros nem derradeiros (BARTHESES, 2004b), podem enriquecer as suas compreensões do mundo, esclarecendo-os sobre o que são e sobre as realidades em que vivem. Assim sendo, tais leitores/as são realmente sujeitos dos atos de leitura. Sujeitos que não são puras atividades, pois destituem-se de si-mesmos para apropriarem-se dos mundos dos textos.

Fazer das leituras experiências, leituras nas quais estão presentes os corpos dos/as leitores/as com todas as suas emoções é, a meu ver, uma forma de enfrentarmos a crise que o ensino de literatura está enfrentando hoje, que se manifesta nas seguintes indagações: de que serve o ensino de literatura? É preciso mantê-lo no currículo escolar? Se sim, o que fazer dele?

Ao optar pelo caminho de pesquisa autoetnográfica evocativa, considerei que a narrativa pessoal seria a melhor forma de eu ampliar a compreensão das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis que planejo e executo, tendo a hermenêutica ricoeuriana como parâmetro norteador. Essa consideração, na minha opinião, foi acertada, pois fui convidada a ver as minhas práticas de letramento como elas são e o que fazem da sala de aula: um lugar de negociação de sentidos, um lugar de escuta de si e do/a outro/a, um lugar em que as diferenças são fontes de aprendizado e não ameaças, um lugar de reconfiguração do texto pelo/a leitor/a empírico e um lugar de violação da soberania desse/a leitor/a. No meu cotidiano, com aulas demais e aprendizes demais, não as vejo, somente as planejo e executo.

Ademais, ao compreender melhor, por meio da narrativa pessoal, essas práticas de letramento que planejo e executo deixei de ser o que era para ser outra coisa (LARROSA, 2014). Ou seja, o meu si, que “é essencialmente abertura para o mundo” (RICOEUR, 2014, p. 370), porque inacabado (FREIRE, 1967), foi constituído. “A transfiguração me aconteceu” (LISPECTOR, 2015, p. 141).

Quem sou eu neste instante? Alguém que se encontrou consigo mesma, que não tem enredo de vida: é aos poucos, sua história é viver (LISPECTOR, 2015). E o que eu sou neste instante mudará tanto quanto eu mesma (DERRIDA; PARNET, 1998).

Portanto, a narrativa pessoal que fiz das mencionadas práticas de letramento que planejo e executo também ampliou o conhecimento de mim mesma e, consequentemente, de mim mesma no mundo.

Ao trazer a narrativa pessoal para esta tese, por meio da autoetnografia evocativa, escrevi com o corpo todo objetivando colocar em prática uma pesquisa artística, poética e empática (ELLIS, 2004), que levasse meus/minhas leitores/as a sentirem as complexidades de momentos concretos da experiência vivida por mim com a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos. Uma experiência movida pelo desejo e vivida com alegria.

O meu texto autoetnográfico evocativo contém elementos analíticos porque ao contar a minha história empreguei técnicas analíticas para interpretar o meu mundo (ELLIS, 2004). Ou seja, as práticas de letramento que planejei e executei, no ano de 2018, na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos, tendo como parâmetro norteador a hermenêutica

ricoeuriana, foram interpretadas a partir da minha posição atual. Para isso, as comparei e as contrastei com pesquisas existentes, entrevistei os/as participantes da pesquisa, que eram meus/minhas aprendizes, no mencionado ano, na disciplina Literatura e outras linguagens, examinei os seus diários de leituras e, ainda, o meu diário de pesquisa. Anotei, neste diário, as entrevistas que fiz com os/as participantes da pesquisa, que foram focadas nos seus diários de leituras, e os meus sentimentos, pensamentos e emoções. Confesso que não foi fácil prestar atenção a esses sentimentos, pensamentos e emoções, usando autointrospecção sociológica sistemática e lembrança emocional, pois eu estava desacostumada de mim. Sim, há muito tempo eu não me ouvia.

Essa forma de análise da minha pesquisa, que é a análise narrativa (ELLIS, 2004), não se encaixa confortavelmente na tradição analítica, pois a minha história foi privilegiada como maneira para o entendimento de um problema social, portanto, como teoria. Nesse sentido, esta história não é uma história da categoria educacional, mas a história da minha experiência com a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos, que poderá ser usada para o entendimento dessa formação. Esta história sou eu.

Sobre a generalização, de acordo com as argumentações de Ellis (2004), generalizarei a partir desta autoetnografia evocativa, mas não de maneira tradicional, pois são os/as seus/suas leitores/as que a testará, precisando se ela lhes fala sobre suas experiências ou sobre experiências de outras pessoas que conhecem. Portanto, não privilegiei, nesta tese, a análise e a generalização tradicionais.

Enfim, nesta autoetnografia evocativa, narrei a minha história com a formação de leitores/as infantis com uma escrita evocativa e terapêutica como análise e a generalização por meio das ressonâncias dos/as seus/suas leitores/as. E, ao escrever, estive num devir-mulher, num-devir mãe, num devir-professora, num devir-pesquisadora, num devir-criança, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível, pois “a escrita é inseparável do devir” (DELEUZE, 1997, p. 11). Não atingi uma forma, “mas encontrei a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação” (DELEUZE, 1997, p. 11).

A escrita foi terapêutica para mim porque levou-me a ampliar a compreensão das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis que planejo e executo, de mim mesma e, conseqüentemente, de mim mesma no mundo. Digo mais: a escrita desta tese proporcionou-me lançar um olhar mais agudo e mais compreensivo não apenas sobre mim mesma, mas também sobre os/as outros/as - os/as aprendizes - que participaram comigo da pesquisa. O que não é pouca coisa (HISSA, 2012). A escrita poderá ser terapêutica para os/as leitores/as desta tese porque testemunharão os meus dilemas morais e os meus medos,

pensando *com* a minha história, em vez de *a respeito* dela. Como testemunhas, eles/elas poderão sentir os meus dilemas morais e os meus medos e, com isso, perceberem que seus dilemas e seus medos são legítimos e/ou sentir capazes de lidar com ou querer mudar suas circunstâncias.

Precisei ser flexível, estar aberta as incertezas e confiar no processo da pesquisa e em mim mesma para chegar a essas considerações finais. Isso definitivamente não foi fácil. Entretanto, não desisti. O resultado é esta pesquisa que deriva das minhas escolhas e das visões de mundo por mim construídas historicamente. Uma pesquisa que aborda a formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos, no âmbito da Linguística Aplicada, equilibrando subjetividade e objetividade, paixão e intelecto, autobiografia e cultura.

Este é o instante das considerações finais. De tão fugidio, ele tornou-se agora um novo instante que também não é mais.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E. Autoethnographic responsibilities. In: *International Review of Qualitative Research*, v. 10, n. 1, p. 62-66, spring 2017. <https://doi.org/10.1525/irqr.2017.10.1.62>
- ADAMS, T. E. Possibilities for communication research. In: *Qualitative Communication Research*, v. 1, n. 1, p. 181-194, summer 2012. <https://doi.org/10.1525/qcr.2012.1.2.181>
- ALASZEWSKI, A. *Using diaries for social research*. London, Thousand Oaks. New Delhi: Sage publications, 2006. 136 p. <https://doi.org/10.4135/9780857020215>
- ANDERSON, L. Analytic autoethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 373-395, Aug. 2006. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. M. de. Theory in practice and walking minefields: lessons from the 'Through Other Eyes' project. In: *International Journal of Education for Development and Global Learning*, v.1, n. 1, p. 23-36, 2008. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.1.03>
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. 116 p.
- BARTHES. R. Literatura/ensino. In: *O grão da voz: entrevistas*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 331-343.
- BARTHES. R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1987. 86 p.
- BARTHES. R. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 190.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 253 p.
- BIESTA, G. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora Digital, 2017. Edição do Kindle.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora Digital, 2013. Edição do Kindle.
- BLANCHOT, M. O diário íntimo e a narrativa. In: BLANCHOT, M. *O livro por vir*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 270-279.
- BORGES, S. H. *Ler poemas e brincar, cantar e animar: uma experiência rumo ao letramento literário*. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

CHANG, H. Autoethnography. In: CHANG, H. *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. p. 43-57, 2008.

CHANG, H. Autoethnography as method: raising cultural consciousness of self and others. In: WALFORD, G. (Ed.) *Methodological developments in ethnography: studies in Educational Ethnography*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, p. 207-221, 2007. [https://doi.org/10.1016/S1529-210X\(06\)12012-4](https://doi.org/10.1016/S1529-210X(06)12012-4)

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 159 p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: *An International Journal: Pedagogies*, v. 3, n. 4, 164-195, Aug. 2009. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

DELEUZE, G. A literatura e a vida. In: DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbant. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 11-16.

DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 184p.

DENZIN, N. K ; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DENZIN, N. K. Autoetnografía analítica o nuevo déjàvu. In: *Astrolabio*, n. 11, p. 207-220, 2013.

DENZIN, N. K. Autoetnografía interpretativa. In: *Investigación Cualitativa*, 2(1), p. 81-90, 2017.

ECO, H. *Interpretação e superinterpretação*. Tradução MF. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 184 p.

EICHENBERG, R. C.; GONÇALVES, L. K.; AGUIAR, V. T. *Itinerários de leitura para séries iniciais* – base de conhecimentos. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios5.php>. Acesso em: 14 set. 2014.

EISNER, W. *Narrativas gráficas de Will Eisner*. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2008. 168 p.

ELLIS, C. “There are survivors”: telling a story of sudden death. Source. In: *Sociological Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 711-730. nov. 1993. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1993.tb00114.x>

ELLIS, C. Sociological introspection and emotional experience. In: *Symbolic Interaction*, v. 14, n. 1, p. 23-50, 1991. <https://doi.org/10.1525/si.1991.14.1.23>

ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, California: Altamira Press, 2004. 384 p.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. In: *Historical Social Research*, 36(4), 273-290, 2010.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.S (eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000, p. 733–768.

ESOPO. A cigarra e as formigas. In: ESOPO. *Fábulas completas*. Tradução de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2004. p. 181.

FISH, S. *Is there a text in this class?* The authority of interpretative communities. Massachusetts: Harvard University Press, 1982. 408 p.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989. 49 p.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. 149 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002. 54 p.

GAGNEBIN, J. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. In: *Estudos Avançados*, 11(30), 261-272, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200016>

GEE, J. P. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004. 122 p.

GEE, J. P. *The New Literacy Studies and the “Social Turn”*. 1999. Disponível em: <http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>. Acesso em: 04 jan. 2020.

HISSA, C. E. V. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG Digital, 2012, Edição do Kindle. <https://doi.org/10.7476/9788542302912>

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Tradução de André Cechinel. 2. ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. 280 p.

LA FONTAINE, J. A cigarra e formiga. In: LA FONTAINE. *Fábulas*. Tradução de Ferreira Gullar e ilustrações de Gustave Doré. Rio de Janeiro: Revan, 1999. p. 10-11.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 282 p.

- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Digital, 2014, Edição Kindle.
- LISPECTOR, C. *Água viva* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora Rocco Digital, 2015.
- LISPECTOR, C. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 07-10.
- LOBATO, M. *Fábulas*. São Paulo: Globo, 2012. 208 p.
- LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo, 2014. 374 p.
- LUKE, A. Keywords: critical literacy. In: *Theory into practice*, p. 1-12, in press/2011.
- LUKE, A; FREEBODY, P. Further notes on the four resources model, p. 1-16, bate papo ao vivo realizado com os autores em 26 de março de 1999. Disponível em: readingonline.org/research/lukefreebody.html. Consultado em: 11 de jan. 2020.
- MALEFICENT (Malévola). Direção: Robert Stromberg. Estados Unidos / Reino Unido: Walt Disney Pictures / Roth Films, 2014. 1 DVD (97 min), son., color.
- MAETERLINCK, M. *A vida das formigas: um universo maravilhoso*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000. 100 p.
- MENDES, M. *Fábulas: adaptado da obra de Monteiro Lobato*. Ilustrações de Luiz Podavin. São Paulo: Globo, 2011. 80 p.
- MOISÉS, M. *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix, 1992. 520 p.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p.13-44.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p.85-108.
- MONGIN, O. *Paul Ricoeur: as fronteiras da filosofia*. Tradução Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 243p.
- MONTE MÓR, V. M. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.
- O'NEILL, A. Velha fábula em bossa nova. In: O'NEILL, A. *Feira Cabisbaixa*. Lisboa: Ulisseia, 1965.
- ONO, F. T. P. *A formação do formador de formadores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, 2017.

OULMAN, A. Formiga Bossa Nova. In: CALCANHOTO, A. *Adriana Partimpim* [CD]. Rio de Janeiro: Sony/BMG, 2004.

PAES, J. P. Sem barra. In: PAES, J. P. *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1994, não paginado.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

REED-DANAHAY, D. E. *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. New York: - Oxford, 1997. 277 p.

RICHARDSON, L. Narrative and sociology. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, v.19, n. 1, p. 116-135, abril/1990. <https://doi.org/10.1177/089124190019001006>

RICHARDSON, L. Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa. Tradução Humberto Issao Sueyoshi. In: *Urdimento*, v. 2, n. 32, p. 542-561, setembro/2018. <https://doi.org/10.5965/1414573102322018542>

RICOEUR, P. A função hermenêutica da distanciação. In: RICOEUR, P. *Do texto a ação: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés, 1986. p.109-124.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Milton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. 172 p.

RICOEUR, P. Mundo do texto e mundo do leitor. In: RICOEUR, P. *Tempo e narrativa* - tomo III. -Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997. p. 273-314.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1988. 487 p.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Tradução Artur Mourão. São Paulo: Edições 70, 2000. 109 p.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como outro*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. 438 p.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013a, p. 191-208.

ROUXEL, A. Tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes (et al.). São Paulo: Alameda, 2013b, p.151-164.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. In: *Revista Criação & Crítica*, v. 9, p.13-24, nov. 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>

SAMOYAULT, T. *A intertextualidade*. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. 127 p.

SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2008. 92 p.

SÍTIO do Picapau Amarelo. *Viagem ao País das Fábulas*. Produção da Rede Globo. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2001, episódio n. 3, duração 24m, 25s. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=7tL90Oyoeig. Acesso em: 03 set. 2018.

SMOLKA, N. Introdução. In: ESPOPO. *Fábulas completas*. Tradução de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2004. p. 4-9.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p. 1-34.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: *Pátio revista pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, Ano VII, n. 29, p. 18-22. fevereiro/abril de 2004.

SOUSA, M. de. O trabalho das formigas enobrece só as formigas. In: SOUSA, M. de. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, n. 9, maio 1987. p. 18-20.

SOUZA, L. M. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z; HALO, R. C. (Orgs.). *Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a. p. 279-303.

SOUZA, L. M. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011b. p.128-140.

SOUZA, L. M. M. de; MONTE MÓR, W. Still Critique? In: *Rev. bras. linguista. apl.* Belo Horizonte, vol.18, n. 2, abr./julho 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813940>

STREET, B. Eventos de letramento e prática de letramento: teoria e prática dos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 2012. p. 69-92.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: *Filol. linguíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *In: RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 01-25, 2017. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>

TAGATA, W. M. Post-critique in contemporary ELT praxis. *In: Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 18, n. 2, p. 255-280, 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812025>

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em estudos linguísticos e literários em inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

THE ANT AND THE GRASSHOPPER (As formigas e o gafanhoto). Diretor Wilfred Jackson. Wall Disney: Estados Unidos, 1934. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3f91pWBGsV8>. Acesso em: 10 agosto 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 135 p.

VYGOTSKY, L. S. O. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

WININICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu, Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975. 244 p.

ANEXOS

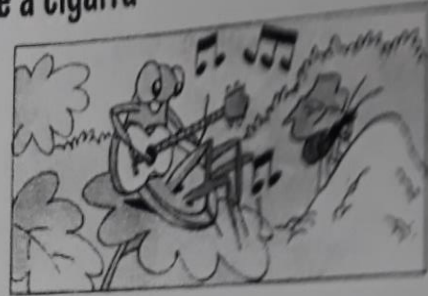
Produções de textos do aprendiz Meliodas e das aprendizes Manuela Ferreira e Anitta

meliodas
A formiga e a cigarra

A formiga carrega folhas para o formigueiro. <i>estava trabalhando</i>	A formiga vê a cigarra cantando. <i>a cigarra cantando</i>
<i>a formiga es</i> ~~teve~~ <i>a cigarra ficou</i> <i>canando piano</i> <i>ela dizendo teve</i>	<i>formiga para</i> <i>fizer si miportegendo</i>
<i>cigarra ficou muito</i> <i>feliz</i>	<i>cigarra</i> <i>canta para</i> <i>a formiga</i>

Mimuelo Ferreira

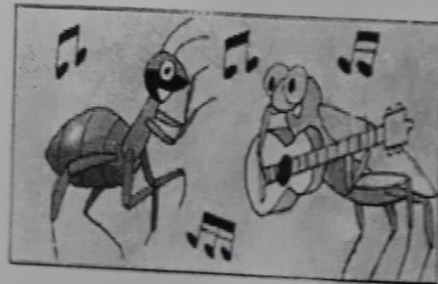
A formiga e a cigarra



A formiga carrega folhas para o formigueiro. A formiga a cigarra estava a trabalhar. Cantando e a formiga trabalhava.



Com do esta chuva e algum bater do ela estava sendo napol e esta a cigarra e comendo pipoca. Cigarra.



e ela viram ami a cigarra ga. Cantando e a formiga dança.

|| mitta || A formiga e a cigarra || mitta ||



A formiga carrega folhas para o formigueiro. *pra se alimentar.*



A formiga vê a cigarra cantando.

e chama ela.



a formiga para todo que da fazendo pra chamar um pirah aqui em a cigarra.



a formiga diz "li minha gracinha"



ela se diverte e come pipoca.



a cigarra "lala lala" a formiga "dem demmmmm!"